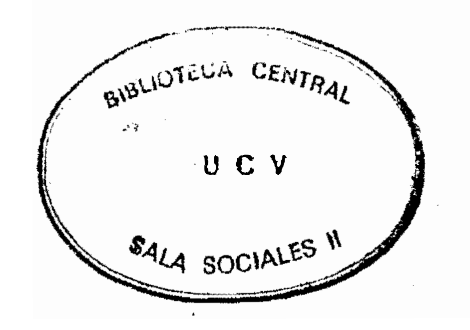
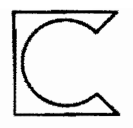


FILOSOFIAS DE LA EDUCACION

OCTAVI FULLAT
Profesor de la Universidad Autónoma
de Barcelona



ediciones ceac / vía layetana, 17 / barcelona 3

Primera edición, Marzo 1978.

ISBN 84-329-9204-6
Depósito Legal: B.9.458-1978

I.G. Manuel Pareja
Montaña, 16 / Barcelona HHL

Printed in Spain
Impreso en España

Dedicatoria

Al señor Ignasi Rotger que puso a mi disposición un lugar recoleto —"L'Oracle" dentro de la castigada, pero todavía luminosa, Isla de Mallorca. En él redacté gran parte de este libro.

INDICE

CAPÍTULO IV. — **Filosofía de la educación**

PARTE II. — **ESTRUCTURA EDUCANDA DEL HOMBRE**
(Educación como estructura)

CAPÍTULO V. — **Panorámica antropogenética**

CAPÍTULO VI. — **La indefinición biológica**

CAPÍTULO VII. — **Socialización institucionalizada**

CAPÍTULO VIII. — **Conflictividad escolar**

CAPÍTULO IX. — **La cultura y sus fuentes**

CAPÍTULO X. — **La libertad creadora**

PARTE III. — **FILOSOFIAS DE LA EDUCACION CONTEMPORANEA**
(Educación como contenido)

CAPÍTULO XI. — **Las antropologías contemporáneas**

CAPÍTULO XII. — **El hombre intemporal**

CAPÍTULO XIII. — **Antropologías freudianas**

CAPÍTULO XIV. — **El Hombre-libertad del anarquismo**

CAPÍTULO XV. — **El hombre deshumanizado**

CAPÍTULO XVI. — **El hombre positivo**

Introducción

El título de la obra ya manifiesta descaradamente la preocupación que la atosiga. No hay *una* «filosofía de la educación», sino múltiples y, además, en insoslayable mudanza todas ellas. Si de unidad puede hablarse en tales menesteres se referirá siempre a los prolegómenos o condiciones a toda posible «filosofía de la educación»; por lo demás, fuera de tal ocupación casi tautológica, nos situamos en el reino de la diversidad manifiesta, en el reino de la *doxa*. Por esto, el título reza en plural: *Filosofías de la educación.* Distinguir los discursos científico, ideológico y crítico constituye la columna vertebral que sostiene el cuerpo de la presente obra. No siempre se ha logrado; probablemente, en ocasiones, hasta nosotros mismos hemos caído en la imprecisión entre el decir crítico y el decir ideológico. Con todo, el propósito que ha presidido el presente trabajo ha sido el indicado, aun en el supuesto de no haberlo conseguido siempre.

Estamos convencidos que un proyecto educativo que se presenta como *totalmente* científico constituye una estafa palmaria a la democracia, consistiendo en imponer dogmáticamente bajo disfraz científico lo que no va más allá de ser *una* concepción de la existencia entre muchas otras. En tal supuesto, a la ciencia se le hace jugar un papel ideológico, justificador y encubridor, por tanto, del apetito y del talante totalitarios. La faena educante posee, sin lugar a dudas, elementos científicos y tecnológicos; pero, no acaba en éstos su riqueza. Además está el *para qué* se educa; cuestión que de lleno ocupa a la reflexión filosófica y en la que sólo disfruta de poder de decisión la libertad responsable del hombre.

La pretensión de reducir todo posible discurso en torno al hombre a discurso científico provoca protestas a nivel hasta instintivo. El cientismo despierta náusea y malhumor, evidenciándose con ello que el ser humano se rebela ante el intento de quedar despachado a base de enunciados científicos y de artes tecnológicas. El hombre postula el derecho a ser algo más que una cosa entre tantas como pueblan nuestro planeta. Vistos así, los

movimientos «contra-culturales» con sus chocantes *mores* cobran coherencia en vez de verse sumidos en la obscuridad de lo insensato. Burroughs, Keruac, Bukowski..., «hippies» o «punks», dejan de ser estupideces colosales si se los contempla desde el derecho a protestar contra la dosificación del hombre. Cuando McLuhan anuncia que sin la radio no hubiera podido salir un Hitler y que sin los grandes circuitos modernos de información no tendrían lugar los actos de terrorismo específicos de nuestro tiempo —como apoderarse de un avión—, está subrayando la dependencia de la especie humana *vis à vis* de las técnicas de comunicación. Lo que ciertas conductas asociales denuncian es, precisamente, el miedo a que la técnica, como aplicación de la ciencia, nos devore totalmente.

La producción escrita de Iván Illich se comprende mejor desde el pánico a quedar convertidos, los hombres, en objetos sociales en vez de ser sujetos en la sociedad. El productivismo pasa a ser el mal hontanar de todas las calamidades humanas. Las instituciones —escuela incluida— y las burocracias, colocadas al servicio de una producción divinizada, sirven para programar, como si de ordenadores se tratara, las generaciones jóvenes que van llegando a la sociedad.

Cuando el poder político asegura poseer la verdad científica —e.g. Hitler y Stalin—, la libertad de los ciudadanos ha desaparecido. Una escuela pública en manos de un «Estado Científico» es una escuela dictatorial. Igual suerte corren entonces otras instituciones que también se ven pervertidas. El VI Congreso Mundial de Psiquiatría de Honolulú —agosto de 1977— denunció el uso abusivo que se hacía en la Unión Soviética de los hospitales psiquiátricos en los que se internaba a miembros de la oposición. Se trata de una práctica muy acorde con un Estado que está seguro de funcionar «científicamente».

En el *Azar y la Necesidad*, Jacques Monod edifica —es su pretensión— una moral basada exclusivamente en la ciencia, no atinando a discernir entre «lo que hay» y «lo que tiene que haber», entre necesidad científica y libertad moral. El «socialismo científico» no puede coincidir jamás con el «socialismo humano», de igual suerte como la ciencia no puede coincidir con la moral. Un valor moral exige una fuerza que lo instaure, la cual no es otra cosa que la mismísima voluntad autofirmándose más allá de los hechos, que, éstos sí, son objeto de ciencia. La humanidad no se define por un código concreto de normas, sino por su normatividad o capacidad de fijarse líneas de conducta en cada circunstancia. Sólo de esta guisa vive plenamente el ser humano su destino, que no es otro que la tensión que se establece entre su pasado y su porvenir. Mientras las ciencias tienden a eliminar al *sujeto*, la libertad moral sólo cobra vida desde él. Mientras el *sujeto* busca «sentido» a la existencia formulando proyectos, las ciencias se esfuerzan —o deberían esforzarse— en realizar tales proyectos.

En el siglo XIX, Berthelot declaraba que el mundo había dejado de ser *misterioso* puesto que todo es cognoscible por la ciencia aunque no todo sea ya conocido. Si esto fuera verdad, la educación sería irremediablemente una dictadura. En cambio, si al lado del saber científico admitimos un saber mediante amor, entonces la educación puede ser también democracia. La razón trae rigor y distancia; el símbolo, en cambio, causa transmisión personal, comunión. El símbolo permite a dos personas que se conozcan —conocimiento no científico— en la medida en que las hace co-partícipes.

El acto educativo es harto distinto si se enraiza únicamente en el saber científico o si, además, abraza el saber simbólico. Kant ha permitido defender este terreno propio a la ética y a la libertad frente al poder avasallador de las ciencias que son descriptivas y necesarias.

El marxista Ernst Bloch, fallecido en Tübingen en agosto de 1977 a la edad de 92 años, introduce el «principio esperanza» —nada científico, por cierto— en el contexto pretendidamente científico del marxismo. Sólo así la vida merece ser vivida. No importa qué génesis está orientada por un *telos* —dirá en 1959—, en vistas al cual es posible hablar de progreso. El hombre vive imantado por la llamada del «todavía no». Roger Garaudy, otro marxista humanista, sostendrá que el crecimiento de una sociedad es un problema religioso antes de ser un problema económico o político. Si no se admite tal dimensión religiosa, el hombre se reduce a ser un productor y un consumidor, abriéndose un ámbito en el que sólo puede hablarse de muerte de Dios y de muerte del hombre. La pedagogía de la creatividad desaparece en esta segunda hipótesis.

Pierre Bourdieu descubre en nuestros sistemas de enseñanza —*Le Monde*, 12-X-1977— una grave crisis; quienes dominan tales sistemas, dice, desconocen qué vale la pena de ser transmitido a las nuevas generaciones, y —lo que es más grave aún— ignoran su desconocimiento, actuando azarosamente pero como si supieran hacia donde se dirigen. Queda en evidencia, que los fines últimos de la educación son el motor que la justifica, y queda también en sus puras carnes que dichos fines, con ser tan trascendentales, escapan al resultado de no importa qué análisis realmente científico, siendo cosa de la libre responsabilidad humana. La enseñanza neutra es una mentira de mal gusto. En el presente libro intentamos desarrollar tan elementales tesis.

He dividido la obra en tres partes que abordan sucesivamente: un conjunto de temas introductorios o propedéuticos, la *educación como estructura* y la *educación como contenido*. En la primera parte se abordan semánticas que permiten precisar las funciones de toda posible Filosofía de la Educación. La segunda parte está dedicada a describir críticamente los mecanismos del proceso educativo cuando éste pasa a ser sinónimo de antropogénesis. Se subraya que el hombre consiste en tener que educarse, quiera o no quiera. La parte más extensa es la tercera. En ella se presentan los ocho principales modelos antropológicos contemporáneos —esencialismo, modelos freudianos, anarquismo, antisubjetivismo, positivismo, existencialismo, marxismo y personalismo—, modelos que inspiran y vertebran las diversas teorías pedagógicas vigentes. No le queda otra salida a un pedagogo o a un educador que escoger uno de estos modelos de hombre. De no hacerlo así, su tarea es perfectamente absurda aunque en el fuero de su conciencia no se percate de ello por andar perdido en los devaneos cotidianos. Por otra parte, aun sin escoger conscientemente, su trabajo presupone siempre, desde el ángulo objetivo, alguna que otra ideología.

Con plena conciencia he dado un tratamiento de los temas fuera de lo consabido. Sólo así me ha parecido que aportaba algo útil, al ofrecer una perspectiva un tanto desenfadada y poco trillada. El riesgo a disparatar queda compensado por las sugerencias que puedan nacer en el lector.

Confieso que mi formaciónó universitaria es filosófica. No obstante, desde la edad de los 22 años —desde 1950— me he dedicado sin tregua a la labor docente —bachillerato y universidad— y a la faena educadora en general —escultismo, excursionismo, debates, mesas redondas...—. La reflexión filosófica se ha hincado, pues, en una personal praxis educante de muchos años de duración.

La bibliografía citada al final de cada tema no quiere ser exhaustiva; pretende ayudar al lector a expansionar una reflexión aun desde otras perspectivas distintas de la mía. En la tercera parte he procurado despertar, en ocasiones con técnicas un tanto impresionistas, el sabor propio de cada una de las antropologías abordadas. He preferido crear un clima de comprensión que ofrecer una insulsa letanía de características. Profundizar en las distintas antropologías filosóficas o en las diferentes pedagogías implicadas es asunto que incumbe de lleno a una Historia del Pensamiento Contemporáneo o a una Historia de la Pedagogía actual. Para nuestro propósito, bastaba con la sugerencia.

El libro lo he redactado pensando en quienes se forman en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. y en los Departamentos de Ciencias de la Educación de las Facultades. También he tenido presentes a los padres —educadores indispensables de sus hijos— que no se contentan con la receta —que a lo más sirve para tirar adelante en una circunstancia concreta—, buscando una más amplia intelección de su trabajo educador.

Barcelona, Navidad de 1977

Parte I

ESTATUTO DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION (propedéutica)

I - CUESTIONES DE NOMENCLATURA

Los hechos educacionales y su lenguaje

Aun antes de delimitar semánticamente el vocablo *educación* salta a la vista que su uso es frecuente, se considere éste correcto o incorrecto. Tal frecuencia no responde ni a snobismo ni a algo así como un tic nervioso. Se debe a la existencia de un sinnúmero de sucesos, o hechos, que sin saber muy bien por qué calificamos de hechos, o sucesos, educacionales. «Ministerio de *educación*», «niño bien *educado*», «*educación* física», «crisis de la *educación*», «política *educativa*», «*educación* familiar», «la *educación* del sexo», «*educar* para la democracia», «*educación* marxista», «*educación* de la fe», «ley de *educación*», «tratado de *educación* y buenos modales»...; he aquí un conjunto de expresiones verbales o periodísticas muy en uso y que apuntan a datos, a cosas que suceden en nuestras sociedades. Otras muchas palabras tenemos frecuentemente en los labios íntimamente relacionadas con el término «educación» recién traído. Así sucede con los vocablos: «investigación», «instrucción», «enseñanza», «formación», «aprendizaje», «adoctrinamiento», «estudio», «escuela»... Tan variopinto lenguaje está ahí porque, por lo pronto, ahí está un sinfín de acontecimientos que llenan nuestra cotidianidad social, y que ofrecen características similares entre sí. Cuáles sean éstas, de momento carece de importancia. Lo realmente digno de ser subrayado en este primer instante es que hay lenguaje educacional porque previamente existen hechos educacionales que se presentan como inesquivables, tan vertebradores son del *fenómeno humano*.

La rica variedad de datos educacionales acusa en la actualidad un síntoma que de alguna forma los iguala: nos referimos a su estado crísico. La educación en sus múltiples facetas se halla en crisis. Subrayamos aquí este aspecto de inestabilidad a manera de punto de arranque y no, precisamente, para sumergirnos en él. Constituye una forma de tomar contacto con la realidad educacional sobre la que luego, a través del libro, ensayaremos una reflexión.

Coombs [1] señala cinco factores para explicar la presente crisis de la educación en el hemisferio norte de nuestro planeta, aunque con mayor incidencia en el ámbito occidental. Se deja notar una muy fuerte demanda de instrucción en todos los dominios del saber y en sus diversos grados. No existe pueblecito que no acuse interés por la enseñanza. Las gentes han ido tomando conciencia de su necesidad y de su derecho a saber cosas. En España, la publicación del *Libro Blanco* sobre la Educación [2] actuó a modo de detonador, iniciándose a partir de él, y de la propaganda que le acompañó, una concienciación bastante generalizada tanto de la importancia de la escuela como del derecho que todos tienen a ella. Tales aspiraciones humanas subieron de punto a causa también de la explosión demográfica. El acusado aumento de candidatos a la enseñanza se deja notar en no importa qué sistema docente. No parece, por otra parte, que este factor del crecimiento de alumnos tienda a disminuir de momento.

Otro factor de la crisis reside en la penuria de medios para hacer frente a la anterior invasión. Desde 1950 no paran de aumentar, en el hemisferio norte de nuestra tierra, los medios que se ponen al servicio de la enseñanza. Ni lo realizado en el terreno de la formación de profesores, no obstante, ni las construcciones escolares, ni el nuevo material didáctico, incluidos manuales, ni las bolsas y becas de estudio..., responden de hecho a la demanda existente. El desnivel constatado entre recursos y necesidades no sólo es notable, mas también tiende a acentuarse.

El crecimiento del coste de la enseñanza por alumno constituye un tercer factor de la crisis educacional. La inflación monetaria provoca notables sacudidas en los presupuestos escolares. Dado que la actividad docente prosigue siendo fundamentalmente artesana, en contraste con lo acaecido en otras industrias, resultan muy elevadas las necesidades en personal, con lo cual, al intentar mejorar la enseñanza, se disparan los presupuestos económicos.

Un factor de pasmo, y que agrava indiscutiblemente la crisis, lo tenemos en la inadecuación constatable entre lo que las sociedades están pidiendo al proceso docente y lo que éste, de hecho, les entrega. Las sociedades mudan costantemente y los alumnos preparados en las escuelas y otros centros no acostumbran a hallarse a la altura de su tiempo. El paro de gente diplomada es un síntoma de este desconcierto.

El último factor de la crisis educacional que padecemos lo constituye, según Coombs, la ineficacia con que están reaccionando los diversos sistemas de enseñanza ante las dificultades enumeradas. Se prosigue con los mismos sistemas administrativos que antes, no se modifican seriamente ni los programas académicos ni los métodos de enseñanza, la formación del profesorado continúa siendo básicamente la tradicional.

---

(1) Coombs, Philip H.: *La crise mondiale de l'éducation*, PUF, Paris, 1968.

(2) *La educación en España. Bases para una política educativa*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969.

Los insoslayables datos educacionales están situados, pues, a nuestra vista en su desnuda conflictividad. La U.N.E.S.C.O. tomó conciencia en su día de tal desespero y a principios de 1971 se creó una Comisión Internacional, bajo la presidencia del francés Edgar Faure, para que estudiara los problemas de la educación y formulara recomendaciones. Como mínimo quedaba en sus puras carnes el reconocimiento de que las cosas educativas andaban mal. La realidad había dejado ya de ser tolerable. El resultado del trabajo de la Comisión fue el libro *Apprendre à être* (3). Los análisis llevados a cabo de este documento han sido muy distintos según los haya fabricado un marxista soviéticamente ortodoxo, o un libertario, o un liberal, o un tecnólogo... No nos interesa en este punto la perspectiva, o ideología, desde la cual se realiza la lectura de *Aprender a ser;* nos basta, de momento, descubrir en el texto patrocinado por la U.N.E.S.C.O. un desvelamiento del hecho educativo, entendido como hecho en crisis indiscutible, sin entrar ni en la etiología del morbo ni en su posible terapia. En la primera parte se formula un diagnóstico de la situación. He aquí algunos achaques: hay desarmonía entre las *necesidades* educacionales —objetivas— de una sociedad y la *demanda* que formulan en concreto los ciudadanos —padres, alumnos y otros—. El proceso educativo es específicamente ambiguo, siendo a la vez *producto* y *factor* de la sociedad en la cual se produce. El medio socio-económico y las estructuras y modos de la acción educativa se hallan en estrecha interrelación. La constante ambigüedad del proceso educativo cobra cierto dramatismo en la encrucijada presente. Lo propio sucede con la doble función del hecho educacional: su *función reproductora* y su *función crítica,* fuertemente relacionadas con la anterior ambigüedad. La educación es un subsistema de la sociedad, reflejando necesariamente sus estructuras más típicas; al mismo tiempo, sin embargo, puede ejercer una acción crítica de la sociedad. Esta antinomia perenne adquiere particular fuerza en nuestros tiempos.

Apprendre à être, marginando la ideología preponderante que lo vertebra y que lo hace discutible para muchos, sirve para enseñarnos que la educación constituye un indispensable analizador de las contradicciones que padecen las sociedades modernas. Cada hecho educativo se convierte en un significante que apunta al significado social correspondiente. He aquí la principal lección del documento.

Valiéndonos de un par de obras acabamos de ponernos de alguna forma en contacto con el ámbito de los actuales hechos educativos.

Parece como si al leer un texto sobre educación, o bien al coloquiar con otros en torno a sucesos educacionales, supiéramos de inmediato de qué estamos hablando o bien qué estamos leyendo. Y esto constituye un peligroso engaño. Ni la palabra «educación» ni multitud de otras emparenta-

---

(3) *Apprendre à être, Ed. UNESCO-Fayard,* París, 1972. Hay traducción castellana: *Aprender a ser,* Alianza Editorial y UNESCO, Madrid, 1973.

das con ella dicen con precisión el *algo* sobre el que se habla. ¿Por qué utilizar el término «educación» y no el término «enseñanza» o «escuela»?; ¿por qué valernos del vocablo «enseñar» en vez del vocablo «informar» o «explicar»? Gran parte de los significantes del lenguaje educativo acusan polisemia, con lo cual se ignora con exactitud sobre qué trata el discurso emitido. Además, las fronteras semánticas entre distintos significantes de este lenguaje resultan de una imprecisión sorprendente. Nos hallamos lejos, por ejemplo, del lenguaje matemático o aun del físico o químico, que constituyen lenguajes altamente codificados. El matemático sabe a qué se refiere cuando habla como tal con otro matemático, o cuando lee un libro de esta disciplina. Parejamente le sucede al físico o al biólogo, aunque sin alcanzar el grado de seguridad del matemático. El discurso educacional desconoce tal facilidad. El lenguaje en torno al hecho educativo, tanto en el plano coloquial como en el plano de los entendidos, adolece de imprecisión. El *lenguaje educativo se halla todavía muy mal codificado.* Esto se presta fácilmente a proyectar la emotividad subjetiva de los hablantes sin caer en la cuenta de ello, imaginándose que están platicando de hechos reales, intersubjetivos, cuando mezclan éstos con la vida sentimental de cada quien.

Los hechos de la educación están ahí, producidos aun antes de nuestro hablar en torno a ellos y aun antes de pretender entenderlos. No es posible la comprensión de dichos datos educativos si no se perfila con anterioridad el habla que se refiere a ellos. Tanto el marxista como el burgués se limitarán a proyectar su subjetividad —esquemas mentales y emociones—, al procurarse un conocimiento de lo educativo, si antes no precisan semánticamente el vocabulario utilizado.

A pesar de haber subrayado la necesidad de codificar el lenguaje educativo, confesamos que la tarea no puede llevarse a feliz término y menos todavía a corto plazo. El lenguaje educativo no es ni el lenguaje de las ciencias formales ni tampoco el de las ciencias empírico-naturales, donde la precisión lingüística se ha mostrado posible e instrumentalizable; el habla sobre lo educacional, como salta a la vista de todos —y antes de cualquier explicación—, se ha mostrado reacia a la codificación. Esto nos indica que pisamos un terreno que no admite fácilmente un tratamiento lingüístico similar al de las matemáticas o de la física. Conviene tomar conciencia de esta limitación del lenguaje en torno a la educación, como mínimo para escapar a la trampa del espejismo.

Sin embargo, aun reconociendo las dificultades que ofrece el vocavulario educativo es preciso intentar una aproximación a fin de escapar a la verborrea inane. Por otra parte, el esfuerzo por la aclaración semántica nos coloca ya en el camino de la reflexión sobre la esfera educacional. Nos entretendremos con algunas palabras que consideramos más indispensables por constituir, sus contenidos, buena parte del esqueleto del cuerpo de la educación.

Educación

No es cosa rara confundir lo designado con la palabra *educación* y lo significado con el término *pedagogía.* Convencidos de que la distinción ayuda poderosamente al esfuerzo reflexivo, nos inclinamos por establecer dife-

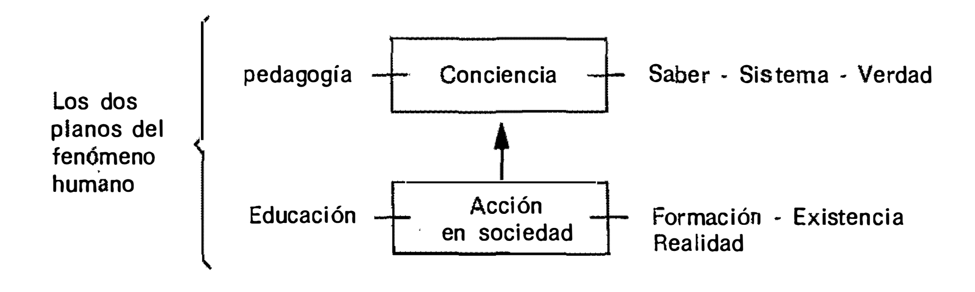


Figura 1.1. — Dimensiones de los conceptos «educación» y «pedagogía».

rencias entre educación y pedagogía. Por lo pronto, la *educación* es una práctica, una actividad social, una acción, mientras la *pedagogía* es una reflexión, una teorización, un conocimiento o una toma de conciencia.

Durkheim ya hizo notar la dimensión fáctica del proceso educativo al sostener que éste no era más que la *acción* que las generaciones adultas ejercían encima de las nuevas. La pedagogía vendría siempre detrás y con ánimo de levantar esquemas mentales interpretadores de la acción educativa. Educación y pedagogía se distinguirían como se distinguen la caída de graves —tal como ella se da en la realidad— y la fórmula según la cual caen los graves; la fórmula física es un conocimiento que permite entender el hecho bruto de la caída, sea la de una bola de plomo o la de una bola de corcho.

La especie humana —y tanto más cuando más se aleja del antropoide— no se satisface con las acciones, con los hechos, con la vida; trabaja además en la reconstrucción racional de la realidad, comprendiendo a ésta a base de sistematizarla con conceptos o con mitos. Gracias a los sistemas hermenéuticos fabricados, puede luego el hombre mirar nuevamente la realidad desde ellos. Una manada de «pitecántropos» —se trataba ya del «homo erectus», con conocimiento del fuego y que vivió medio millón de años atrás— ejercía ya la educación; ¿existía, en cambio, algún esbozo siquiera de saber pedagógico? El conocimiento pedagógico es a la vez interrogante acerca de y organización de las acciones educadoras. La educación se halla en la línea de la *existencia;* la pedagogía, en cambio, debe situársela en la línea del *sistema.* Nunca el sistema —la pedagogía— agota la riqueza de la existencia —la educación—. Lo dicho por la pedagogía siempre pierde realidad educativa. Esta, en su totalidad, sólo puede ser vivida. Por más cosas sabias que se digan en torno al acto educativo, éste únicamente se ofrece

con plenitud en la peripecia concreta *educador-educando* —poco importa ahora cuál sea la forma que ésta adquiera—. El pedagogo, no educador, nada sabe de la existencia educacional; sólo sabe saberes.

Establecida la diferencia radical entre proceso educador y saber pedagógico, conviene proseguir con la precisión semántica. A pesar de la diferenciación, no se pierda de vista que uno y otro se exigen mutuamente y que no puede comprenderse el primero sin el segundo, y viceversa.

La etiomología de «educación» nos brinda nuevas pistas. Este vocablo proviene del latín. *Ducere* significó conducir. *E-ducere* indicaba conducir —*ducere*— fuera de —*e*—. A algunos tal etimología les ha sugerido la visión educativa de la «Escuela Nueva». En la faena educadora es preciso contar con el educando. Hay conducción, ciertamente, pero siempre a partir de lo que ya es el alumno. No se arranca de cero. La simple etimología, sin embargo, no permite tales consecuencias. Se trataría más de una ilustración estética de la personal concepción educativa que un real apoyo de autoridad histórica.

Otros derivan, «educación», del latín *educare,* que señalaba la acción de formar, instruir, guiar. Tal vez alguno descubre en este origen la teoría de la «Escuela Tradicional» que subraya el papel más pasivo del aprendiz. Lo que dan indiscutiblemente de sí ambas etimologías es la dimensión fáctica, activa y social del quehacer educativo.

En castellano no se utilizó la palabra «educación» en el significado que actualmente le conferimos hasta el s. XVII. Lo corriente, antes, fue valerse del término «crianza» que denotaba el trabajo realizado para alimentar, proteger y educar a un crío, el cual todavía no se vale por sí mismo necesitando de los mayores.

Abandonando el lado etimológico de la cuestión conviene ya plantearse cuál sea el significado actual de «educación». Lo primero que salta a la vista es precisamente su falta de significado, dado que ofrece muchos y diversos.

No se trata de significados excluyentes unos de otros; en ocasiones se recubren, en parte cuando menos. Los significados aquí apuntados (Fig. 2) están sacados tanto de publicaciones diversas —no de manuales o tratados, por cierto— como del lenguaje coloquial.

Quienes utilizan «educación» en la significación F, entienden que alguien está educado cuando ha alcanzado un grado de instrucción considerado mínimo en una determinada área sociocultural. Educado será en tal acepción quien ha asimilado un conjunto de conocimientos y adquirido las habilidades correspondientes; por ejemplo, en el terreno del cálculo aritmético. Sería sinónimo, educación, de enseñanza y de aprendizaje.

La expresión «Pedro es un niño muy bien *educado*», —en el sentido de distinguirse por sus modales y cortesía— cae también de lleno en este significado de «educación». Sería alguien que posee conocimientos de las reglas de urbanidad y que, además, ha adquirido las habilidades que le facilitan el despacharse con garbo en tales menesteres. Ha habido épocas pretéritas en que «educación» ha tenido preferentemente tal significado, de modo particular aplicado al campo de la cortesía o forma de comportarse en sociedad. Locke, por ejemplo, asimila educación a urbanidad, y Rousseau la iguala a ciudadanía.

Muchas locuciones utilizan «educación» en el sentido E del cuadro. Entonces significa el conjunto de actividades desarrolladas en un centro

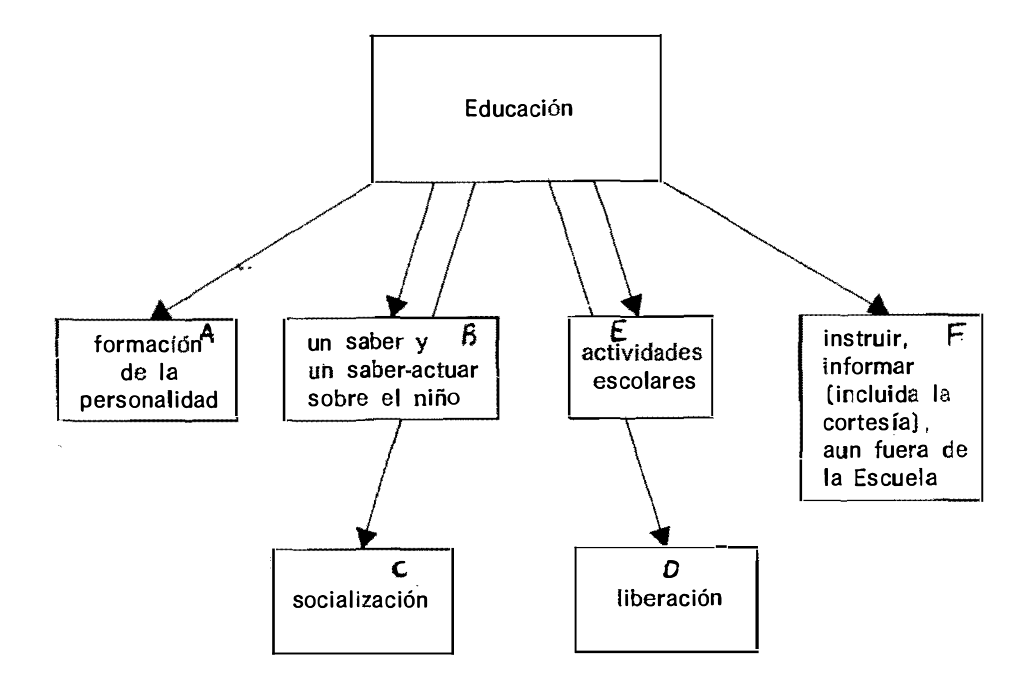


Figura 1.2. — Algunos de los significados del vocable «educación».

docente —lecciones, recreos, deportes, estudios, excursiones, premios, castigos...—, incluidas la organización y la metodología vigentes en el mismo. Conversan dos personas sobre la Universidad de Oxford, y una de ellas asevera: «Se trata de un centro de alto nivel *educante*». Educación en este contexto es educación escolar o académica. Se trata de un uso harto frecuente todavía.

Los significados D y C se contraponen de algún modo. La contemporánea toma de conciencia de que los procesos educativos —escolares, familiares y otros— tienen mucho que ver con el quehacer político, ha desarrollado particularmente las nociones de «educación-liberación» y de «educación-socialización» —esta segunda entendida como proceso social que reproduce la estructura de la sociedad—. «La *educación* reproduce la división de la sociedad en clases», se puede leer en muchas publicaciones. En otros textos se dice: «Mediante la *educación* nos liberaremos de esta civilización opresora». Este par de significados de «educación», en la medida en que se oponen, apuntan claramente el concepto de *valor*. Reproducir una sociedad declarada injusta es acometer una educación *mala*. Suprimir las alienacio-

nes y aquello que aliena dentro de una sociedad, mediante un proceso educativo, es realizar una educación *buena*.

Con cierta frecuencia vemos usada la palabra «educación» en el sentido B del cuadro. «El señor X sabe mucho sobre *educación*», puede ser sinónimo, esto, de: «El señor X es un pedagogo». «El señor Z ha resultado ser un magnífico *educador*»; es una frase que nos describe la educación como un «saber-actuar» —en el sentido de *tékhne* en Aristóteles, distinto de *poíesis* o simple *hacer*—. Aquí se entiende la educación como maña, destreza, habilidad: *didácticas* y *métodos*. Así como en la segunda de estas frases, «educación» recuerda la *tékhne* —«saber-hacer»— aristotélica; en la primera apunta al significado de la palabra griega *theoría* —examen o inspección de algo.

Corrientísimo es el uso de «educación» en el significado A del esquema. «Muchachos: tenéis que formar vuestra personalidad; es decir, tenéis que educaros», suelta un director de centro académico a un grupo de alumnos del mismo. Se emparenta este sentido de «educación» con el vocablo aristotélico *phrónesis*, la cual constituye un saber que se refiere a la totalidad de la vida y del bien del ser humano. Se trata, no de un «saber-hacer», sino de un «saber-actuar» en la vida según el bien y el mal. Sin rebozo alguno ha hecho aparición en este significado la dirección de todo acto educativo hacia el mundo de los *valores*.

Hemos traído seis significados en uso, entre otros, del término «educación». No hemos realizado ningún análisis crítico de ellos pues sólo nos importaba hacer notar una vez más la polisemia de tal significante. Es preciso, ahora, proseguir.

Resulta imprescindible comenzar distinguiendo, por lo pronto, entre «educación-realidad» y «educación-valor». De no ser así, se dificulta el esfuerzo semántico. Platicando de educación puede ser que se refiera alguien a la educación que se está impartiendo entre la ciudadanía de tal o cual Estado, o bien a la educación que se ha dado durante veinte siglos en este espacio geográfico que denominamos Europa. En el primero de los casos, el trabajo para responder correctamente incumbe en buena parte a la Sociología; en el segundo, a la Historia. En uno y otro caso se pretende formular juicios de realidad, se intenta saber qué hay o bien qué ha habido en materia educacional, aquí o allí. Sobre estos temas puede y debe llegarse a la uniformidad. Hay que estar de acuerdo sobre si se ha hecho esto o lo otro. Las ciencias empírico-humanas entienden en tales cuestiones. Por el contrario, unas personas que discuten en torno a educación pueden estar apuntando a la educación que cada una de ellas quisiera que se llevara a cabo por considerarla mejor que las otras. En tal conversación predominan los juicios de valor. Lo que se pone en tela de juicio ahora, no es si en mi país *se da* tal educación —un hecho—, sino que *debiera darse* tal educación —un valor—. Todos tendrán que convenir que la educación escolar en la Cuba de Castro es pública, única y laica; bastará para ello que se pongan de acuerdo, los interesados, en el significado de estas tres palabras y que después lo verifiquen sociológicamente. No acontece lo mismo si hay que ponerse de acuerdo en que la educación escolar impartida en Cuba es *buena*, tan buena que deba erigirse en paradigma y modelo. Sobre esto no se alcanzará acuerdo entre varios interlocutores con tal de que no pertenezcan al mismo credo ideológico o axiológico. En síntesis, pues:

Proceso educativo	como **realidad**: (hechos)	sociología, historia, psicología, economía, neurofisiología, física, química y tecnología
	como **valor**: (antropologías filosóficas)	filosofías, morales, políticas, estéticas, derechos

Nos inclinamos por creer que salvo rarísimas excepciones todo proceso educativo abarca una dimensión fáctica —la cual pertenece al campo de las ciencias cuando se la estudia— y a la vez una dimensión axiológica, desiderativa, perfeccionadora —que tiene que ver con las diversas filosofías o antropologías filosóficas, cuando se pasa a analizarla—.

Platón aseguraba que se necesitaban cincuenta años —muchísimos para su tiempo— para hacer un hombre (4). Ante la variedad de significados que hemos descubierto en el término «educación», va siendo hora de tomar postura aunque sólo sea inicialmente —el libro entero constituye una definición del hecho educativo—. Situados en la frase de Platón, entendemos que educarse es hacerse, y educar hacer, y que tal faena abarca toda la existencia del hombre y todas las dimensiones de éste. Educar es, de entrada, hacer entrar en sociedad; en pocas palabras *socializar*. Que sea ésta —socialista— o aquella —burguesa—, la sociedad en la que se fuerza a ingresar, se lleva a cabo siempre, tal tarea, desde concretas justificaciones axiológicas —e. g. «ésta es la mejor sociedad posible»—. Educar puede ser, además, *responsabilizar* al educando; pero esto, si viene, siempre sucede en un segundo momento. Lo habitual es esquivarlo, tanto si se trata de una sociedad comunista —e. g. URSS— como de una sociedad liberal —e. g. EE.UU.—.

Difícilmente puede excluirse del concepto de educación la referencia al *valor*, el cual no es un «ser» —un dato, algo con que hay que contar quiérase o no— sino un «deber-ser» —algo que tendría que estar ahí—. Se socializó en el imperio romano, se socializa en la República Popular de China, y siempre este proceso manipulador se justifica merced a *valores*, a afirmaciones que no pueden verificarse. El valor, empero, se halla siempre presente en estos procesos educadores. Se trata de mejorar, de perfeccionar, cuando se produce un acto educador. No hay acuerdo en aquello que perfecciona, pero siempre se pretende perfeccionar. La idea de educación y la noción de mejora se dan siempre unidas. Se educa en función de un sistema de valores.

(4) PLATÓN: *República;* 540, a; según edición de Henricus Stephanus.

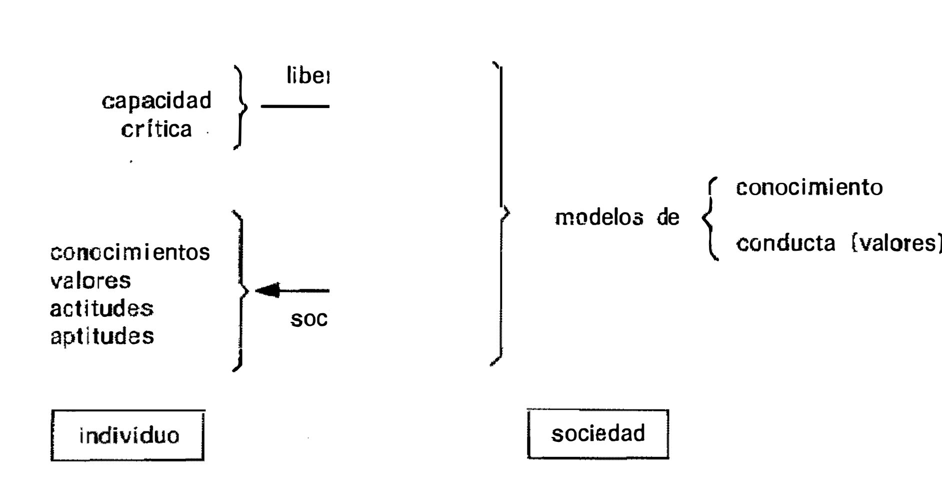


Fig plicaciones sociopersonales de la educación.

Se ha definido «edu la práctica de los medios aptos para
desarrollar las *posibilid* s del sujeto a educación. El elemento
axiológico reside en posi nanas; los «medios aptos» es algo que
pertenece a las ciencias ogía. Cuáles sean las posibilidades hu-
manas lo indica cada so s antropologías filosóficas o prototipos
humanos en el candelero unos individuos, sea en la Unión Sovié-
tica sea en España, crit o de hombre ofrecido —contestatarios
se llama a los tales— y osibilita que la educación sea algo más
que simple proceso de s

Llama la atención q llo histórico de los concretos procesos
educativos, así como la s educaciones en las sociedades actua-
les, no presenten señales ometidos a una *ratio*, a un *logos*. Todo
pasa y ha sucedido com ubiera realmente querido buscar lo me-
jor y para todos. Esta nalidad educativa —planes de estudio
anacrónicos o inoperant des por razones económicas, dogmatis-
mos escolares en lo opi e educación que favorecen a los ya fa-
vorecidos, interés para q l analfabetismo..., etc.— tiene en parte
explicación en el hecho liversas educaciones se hallan siempre
sometidas al poder polí l es el poder de forzar incondicional-
mente, sea en un país en uno capitalista—, y dicho poder, a
su vez, no escapa a la upos económicos —en sistemas capita-
listas— o a la presión d l Partido— o de individuos ambiciosos
como Stalin —en sisten nunistas—. En cada momento y lugar,

la razón educativa —psic
cará cuál es el «optimu
Quienes detentan el pod
margen de la lógica edu
cación. —Aquí «irraciona
sino únicamente que va
le viene desde el exteric
económico en su deveni

ogos, economistas, pedagogos...— indi-
go se realizarán cosas harto distintas.
decisión, movidos por dinamismos al
men un rumbo «irracional» a la edu-
decir que carezca de total explicación
las razones educativas. La explicación
o educativo; e. g. del complejo socio-

Pedagogía

Al iniciar el apartad
tituía un saber, un disc
contrario, era una prácti
saber pedagógico, descul
gítimo un saber pedagóg
la simple adición de ot
sociología, ética? Herbar
del saber pedagógico; si
pedagogía no iba más a
ética. Además, ¿cuál es
gía?; ¿el niño?; pero, ¿
dicina, la ética...?; ¿el
mente lo que aborda un
la pedagogía el niño en
lizada por parcelas de la
la pedagogía como sabe
vez se deba a esto el q
pedagogía por el signific
cubierto la inseguridad
con todo, excesivo al ap
paliada en parte, cuand

El lado etimológico
cer creer que se trataba
pio. La *paidagogía* fue e
conducía —de *agogos*, de
des—, de modo especial
que instruye a los niño
ber o arte de instruir a
acerca del niño— y una
tivas y arte de ponerlas
etimológica ha facilitado
tinto de los demás, que
viene destacar, como m
bargo, tampoco se debe
diferente de otros, dado
negable, como hechos n

Nos inclinamos por
referencias a conceptos

edó establecido que la pedagogía cons-
una reflexión. La educación, por el
desentrañar ahora en qué consiste el
trada su problematicidad. ¿Resulta le-
ber distinto?, ¿no se le confunde con
ya constituidos: psicología, fisiología,
s del siglo XIX defendió la autonomía
no quedó muy claro su éxito, pues la
nos capítulos de la psicología y de la
e estudio, actualmente, de la pedago-
a éste, la psicología, la biología, la me-
o aprende?, pero ¿no es esto precisa-
a psicología? ¿Constituirá el objeto de
able?; mas, tal temática ya viene ana-
de la filosofía. La problematicidad de
da, así, como mínimo planteada. Tal
cada día más, a substituir el término
de la educación. El plural deja al des-
da. El vocablo «ciencias» nos parece,
lo discurso pedagógico, aunque se vea
anterior dificultad.
a» ha contribuido probablemente a ha-
específico con objeto de estudio pro-
unción del *paidagogos*; éste era quien
rbo *agein*, conducir— a los niños —*pai-*
El *paidagogo*, por extensión, es aquel
gogía» se convierte, entonces, en el sa-
istirían, pues, una «paidología» —saber
—conocimiento de las técnicas educa-
-. Este juego de palabras con intención
miento que existe un saber propio, dis-
objeto la educación de los niños. Con-
o resulta tan fácil el asunto. Sin em-
le entrada la posibilidad de un saber
hos educativos están ahí, de forma in-
a muchos otros.
planteamiento en el cual establecemos
lo ilustran y enriquecen:

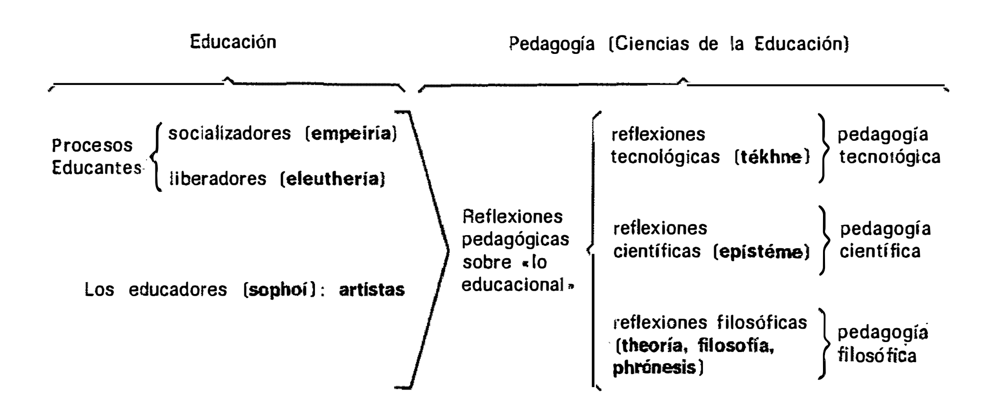


Figura 1.4. — Dimensiones del concepto pedagogía.

Tal como se indicó al hablar de «educación», se dan dos modalidades procesos educacionales: aquellos que insertan en una sociedad —los s corrientes— y aquellos otros que liberan, en parte cuando menos, a educandos, del constreñimiento de su sociedad —los procesos más ra—. El griego Aristóteles acuñó el significado de *empeiría*, o experiencia, hombres, en cuanto animales, no sólo disfrutamos de *aísthesis*, o de saciones, que constituyen algo así como un esbozo de saber, mas tamı contamos con la *empeiría*, o saber fruto del orden impuesto al caos sensaciones, merced a la retentiva. La modalidad socializadora de los cesos educantes empalma con este saber empírico de que habló Aris:les, empalma con la capacidad experencial del ser humano. La ciencia temporánea designará con los términos «reflejos condicionados» buena te de esta dimensión empírica del fenómeno humano. No importa ahora. llamativo reside en que educar ha sido: sometimiento a la experiencia, aprendizaje.

Frente a esta modalidad apabullante, la educación puede ser también unque casi nunca lo haya sido— *eleuthería*, libertad. Aristóteles admitió un justificó la existencia de esclavos. Exigió, empero, para el resto, la sencia de una polis democrática, cuyo supuesto básico, según sus palas (5), es la libertad, la cual debe entenderse como la autodisponibilidad ciudadano, el hecho gracias al cual éste es para sí mismo y no en vista otro (6). La *eleuthería*, o libertad, es la condición del *theorein*, o del inscionar la verdad de lo que las cosas son. La educación liberadora se

ARISTÓTELES: 1317, a, 40; según edición-base de I. Bekker.

(6) ARISTÓTELES: 982, b, 26; según edición-base de I. Bekker.

instala en esta dirección del filósofo griego aunque sumándole, evidentemente, la totalidad de la población —se niega en la actualidad, desde esta perspectiva, toda suerte de esclavitudes o explotaciones—. La educación *eleutérica* se propone la *theòría* como límite, como motivación última. La «theoría» o visión inteligente —no sometida— de la realidad nacerá cuando se hayan cubierto las necesidades de la vida, sólo entonces el disfrute —la *eudaimonía*— resultará posible. No se le ve el final a una educación liberadora; parece como si siempre quedara algo, o alguien, por liberar. Tal educación, como ya realizada, es más un propósito, una *dynamis* —una constante posibilidad— que una *enérgeia* —o algo hecho de una vez por todas.

Los educadores son artistas. La educación es una obra de arte. No se entiendan tales asertos en el sentido estético, como si sostuviéramos que la ---ea educativa es bella. Nos inspiramos aquí en la remota etimología grie- en *artuein* que significa *arreglar, disponer.* Arte, así, pasa a ser sinónimo *actividad.* El educador es un *actor* que produce —o se esfuerza en ello— ·as acabadas, perfectas. La educación como arte es una práctica que le forma al hombre —buena o mala forma, ahora no importa—. Poseer e es disponer de habilidad para hacer una cosa; en nuestra circunstan- , para fabricar hombres.

El arte de instruir y de educar comienza comprendiendo a los niños prosigue luego haciéndose comprender por ellos e interesándoles. Este un arte que no se enseña. Educando e instruyendo puede uno convertirse educador y maestro; jamás se obtiene tal arte en los libros. Quien *sabe* ıcho sobre educación es un pedagogo; el que posee el *arte* de educar es educador.

Uno de los significados que tuvo *sophós* —sabio— en la antigua Grecia : el de *entendido en algo.* El que acertaba en la curación de un enfermo un *sophós.* En este particular sentido de «sabio», cabe el educador como ista o hacedor. Los educadores son *sophoí;* son prácticos y habilidosos el arte de educar.

El educador *hace* educados, en el sentido de producirlos o fabricarlos ıo interesa en este momento semántico el *cómo* hace educados, si sociaındolos o liberándolos—. A tal hacer los griegos lo denominaron *poíesis;* hacedor le llamaron artista o artífice. Este, en su faena productiva, se erencia radicalmente del producir natural o de la naturaleza —*physis*—, r cuanto esta última lleva en sí misma aquello que hay que hacer, mien- s que en el caso del artífice aquello que hay que producir no se halla las cosas mismas, sino en la mente de aquél. El arte educativo, pues, ge previamente un modelo de hombre que reproducir. Aquí radica el ›blema teleológico-moral del trabajo educador.

Hasta aquí «lo educacional». En torno a este *arte* se han producido ıltiples discursos mentales que han procurado *saber* en torno a aquél. mero está la naturaleza y después nacen las ciencias naturales; de en- da hay sucesos históricos y sólo luego adviene la ciencia histórica. Para pezar contamos únicamente con procesos educativos; más tarde hace ırición la pedagogía o *saber* acerca de «lo educativo». Con haber deslin- ıo arte educativo y saber pedagógico, no se ha pretendido desconectar uno del otro. De hecho, en el ámbito de lo real forman un dinamismo ico. Una pedagogía vuelta de espaldas a la realidad educativa es fantasía e idealismo; no merece siquiera el calificativo de pedagogía tal como aquí

se está perfilando dicho significante. El «sophós», por ser un entendido en lo suyo, posee un saber que es *máthema*, que es enseñable a los demás. El pedagogo se incrusta inicialmente en este saber pragmático del educador, que es un saber comunicable.

Las reflexiones pedagógicas que se han dado en la historia occidental, tal como quedó señalado en el esquema último, han conocido tres principales inflexiones: han sido *tecnológicas, científicas y filosóficas*. Paramos mientes a continuación en ellas con ánimo de dibujar más todavía la función varia de la pedagogía.

Aristóteles utilizó el vocablo griego *tékhne*, no en el significado de un simple *hacer* cosas, sino en la significación de un *saber hacer* cosas. El técnico, por ejemplo, no sólo cura —*empeiría* o experiencia—, mas también sabe *por qué* cura. Para este pensador griego, el constitutivo de la «tékhne» es el saber y no el mero hacer. El técnico no es un habilidoso; es alguien que obra con conocimiento de causa, y gracias a esto su saber es universalizable y enseñable.

Hay autores, como Hubert Henz (7), que distinguen entre pedagogía teórica y pedagogía práctica. El tipo de reflexión que hemos denominado tecnológico coincide con esta segunda pedagogía, mientras la primera englobaría los modelos reflexivos que aquí se han llamado científicos y filosóficos. La técnica viene entendida como el conjunto de procedimientos dirigidos a hacer bien una cosa. La técnica educacional es un *saber hacer* educados. Nuevamente hace aparición aquí el tema teleológico de la educación, la técnica es un recurso del que se vale el educador para alcanzar un fin, que no es otro que el que haya *educados*. Lo discutible, sin embargo, radica en qué debe entenderse por «educado», problematizándose por este lado el quehacer educante.

Las reflexiones tecnológicas sobre lo educacional han dado como resultado las didácticas, las técnicas del aprendizaje —máquinas enseñantes, enseñanza programada...—, las taxonomías, la organización escolar, las orientaciones escolar y profesional..., etc. A esto podría llamarse *pedagogía tecnológica*.

La esfera de las reflexiones científicas sobre la educación ha abarcado otro tipo de saberes diferentes de los tecnológicos. Se ha traducido por *ciencia* el vocablo griego *epistéme*; sin embargo, existen separaciones notables entre la «epistéme» griega y la ciencia tal como se entiende a ésta a partir de Galileo, como haremos notar en el capítulo segundo de esta obra. La «epistéme» se refiere a lo que no puede ser de otra manera, merced a la *demostración* que deja al descubierto el lado necesario de lo sostenido o afirmado. En cambio, la ciencia desde Galileo se da siempre que haya *prueba*, la cual o bien es de tipo matemático o de modelo experimental. Los otros saberes dejan ya de ser científicos. La «epistéme» de los griegos abarcaba muchísimo más.

Cuando nos referimos al aspecto científico de la pedagogía, tomamos *ciencia* en el significado moderno del término y no en el clásico. No puede

---

(7) HENZ, H.: *Tratado de Pedagogía sistemática*, Ed. Herder, Barcelona, 1968.

hablarse de una ciencia pedagógica, sino de diversas ciencias positivas que explican científicamente los variados procesos educativos, cada una desde su perspectiva. La biología y la física son ciencias empírico-naturales que aportan concretos saberes en torno a la educación. La historia, la sociología, la psicología y la economía son ciencias empírico-humanas que producen saberes constitutivos de la pedagogía en cuanto ésta quiere saber, con pruebas, sobre «lo educacional». La *pedagogía científica* viene constituida, pues, por aquellos apartados de las ciencias empíricas que dan razón, desde su peculiar tipo de saber, de cuanto concierne a lo educativo.

Finalmente existe un tercer paquete de reflexiones que hemos dado en llamar filosóficas y que constituirían una *pedagogía filosófica* o filosofía de la educación. Dentro de este tercer ámbito se abrazan reflexiones diversas que apuntan a los viejos conceptos aristotélicos de *theoría* —pura contemplación—, de *philo-sophía* —saber buscado—, y de *phrónesis* —saber decidir—.

Grandes pedagogos como Platón, Montaigne, Kant, Rousseau, Alain, Dewey, son *contempladores* —«theoría»—, *filósofos* —«philo-sophía»— y *moralistas* —«phrónesis»—. Gran parte de sus discursos caen de lleno en este tercer gran apartado de las reflexiones pedagógicas.

La «theoría» aristotélica no es un ver las cosas por verlas —pasatiempo—, ni tampoco un contemplarlas por necesidad vital —urgencias—, sino un mirarlas por sí mismas, porque se lo valen y más allá, por cierto de todo utilitarismo, una vez, precisamente, colmadas las prisas cotidianas. Los grandes pedagogos de occidente han sido innovadores en sus escritos, han sido utópicos, *contempladores*, recordándonos que lo posible en materia educativa trasciende siempre los resultados ya alcanzados.

En la sabiduría —«sophía»— se implanta la dicha según Aristóteles, siendo entonces la «philo-sophía» una aspiración a la felicidad, a la dicha. Se trata de una felicidad lograda por el conocimiento de las cosas. El círculo socrático sostuvo que su único conocimiento era la ignorancia, con lo cual la «sophía» deja de ser un *saber poseído*, convirtiéndose en un *saber buscado*. La «sophía» es, en tal circunstancia, «philo-sophía y la dicha del hombre es búsqueda de la misma. El hombre es aspiración y cuestión. Lo esencial para este pensamiento griego es que el hombre *puede* ser feliz mientras los dioses no pueden serlo por la banal casualidad de que ya lo son. El ser humano es un ser que *puede*. Gran parte de los escritos pedagógicos desde la antigüedad hasta el presente han dado vueltas a este tipo de reflexiones antropológicas, nada científicas, por cierto. Simplemente filosóficas. ¿Qué es el hombre en su transfenomenidad si ésta realmente existe?

La *phrónesis* —prudencia—, según Aristóteles, es una sabiduría práctica que presupone los últimos fines; es decir, el bien propio del hombre, gracias a lo cual éste sabe decidir. Quien conoce el bien puede decidir. El hombre, además de operar sobre las cosas, ejecuta acciones que edifican su propia vida. La «phrónesis» es un saber actuar en la vida según el bien y según el mal del hombre. Ahora bien; tanto lo hecho con las cosas como las acciones que nos constituyen en actividad *podrían ser de otra manera*, constata Aristóteles. Se trata, pues, de modos frágiles. Queda apuntada la debilidad del saber moral, del saber axiológico en general. Los pedagogos han elaborado un sinnúmero de reflexiones en torno a la dimensión ética de los procesos educacionales.

La pedagogía en este tercer grupo de discursos abraza consideraciones morales, jurídicas, políticas, lingüísticas, estéticas, filosóficas, utópicas, llevadas a cabo con ánimo de saber y de saber-decidir en temas educativos. En síntesis, pues:

Pedagogía
- tecnológica (didácticas, máquinas, organizaciones...)
- científica (biología, física, historia, psicología, sociología, economía...)
- filosófica (moral, derecho, estética, política, lingüística, antropología filosófica...)

No basta con educar; hay que enfrentarse además con la pedagogía. El sofista griego —*sophistés*— se ciñó a ser educador. Así lo confesó Protágoras ([8]): «Admito que soy un sofista y que educo a los hombres». Aquellos antiguos sofistas proclamaron que enseñar es un arte, una destreza, y que todo puede ser enseñado al margen de lo verdadero y de lo falso. Se defendía la educación como pragmatismo y como relativismo. Faltaba la pedagogía. Un educador que no se cuestiona sobre su acción desprecia a los alumnos y también a la cultura.

Al otro extremo se situarían los pedagogos no-educadores, los simples investigadores o reflexionadores. Los tales han perdido de vista el carácter fundamental de la verdad que no es otro que su comunicabilidad. Además, roto el cordón umbilical que une con los hechos educadores, la reflexión que surge es perdición mental.

Otras nociones educacionales

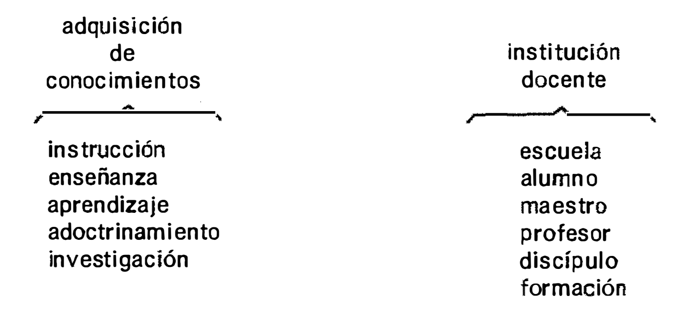
Considerados los conceptos centrales de *educación* y de *pedagogía*, pasamos revista a algunos otros de menor bulto dado nuestro propósito. Nos circunscribimos a lo nuclear, y, aun así, tratándolo sin remansarnos en ello.

Existe un vocabulario en torno a la adquisición de conocimientos: instrucción, enseñanza, aprendizaje, adoctrinamiento, investigación. Se trata de un repertorio muy en uso y no siempre debidamente precisado. Otro conjunto de palabras usuales da vueltas alrededor de la institución docente; así: escuela, alumno, maestro, profesor, discípulo, formación. Ni una ni otra lista agotan sus respectivos temas de referencia; ni una ni otra se excluyen mutuamente. En algún caso hasta se imbrican. Proporcionamos a continuación apuntes semánticos no con ánimo de desentrañar todos los problemas

---

([8]) PROTÁGORAS: 317, b.

encerrados, sino a fin de precisar un poco la utilización de dichos significantes, y particularmente para llamar la atención sobre una terminología tremendamente imprecisa. Tomando conciencia de tal flaqueza se posibilita un habla menos pretenciosa en cuestiones pedagógicas.



«Fulano de Tal es muy *instruido*», se oye decir. Viene a ser sinónimo, esto, de «Fulano de Tal sabe muchas cosas». Y ¿cómo se las arregló para saber muchas cosas?; puede responderse: le *enseñaron* bien en los colegios donde cursó sus estudios. Además, *ha investigado* luego por su cuenta aumentando de tal guisa la instrucción. Y ¿cómo le fue tan bien en el colegio?: le sometieron a un *aprendizaje* de una eficacia inigualable. Esta eficacia tan irresistible, ¿no constituyó de hecho un *adoctrinamiento*?

La composición anterior puede perfectamente escucharse en más de una conversación. El uso que de dicho vocabulario se hace, dado su contexto y la manera de relacionar unos y otros significantes, apunta ya a una estructura que confiere significación —no la única, ciertamente, pues son posibles otras composiciones de estructura distinta— a las palabras clave.

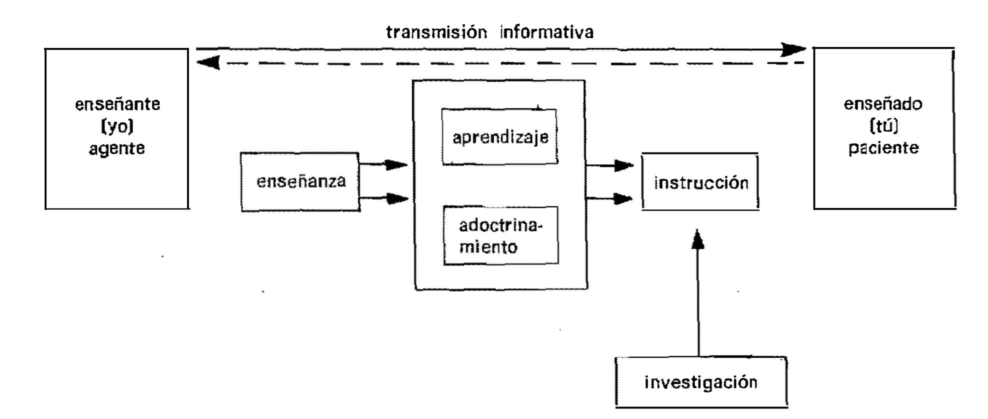


Figura 1.5. — Mutuas relaciones de algunos conceptos del quehacer educativo.

El esquema anterior —dentro del cual cobran concretos significados los diversos términos— no es el único posible. De hecho, se utilizan en muchos estudios los anteriores vocablos en significados tan distintos a los aquí presupuestos que forzosamente con ellos es preciso montar esquemas casi opuestos. Si nos inclinamos por el aquí traído se debe a que prestamos atención a los hechos y no a los valores. Estamos convencidos que las cosas suceden tal como quedan indicadas, aunque desiderativamente apuntemos a otro estado de cosas, dentro del cual se modificaría la semántica del vocabulario.

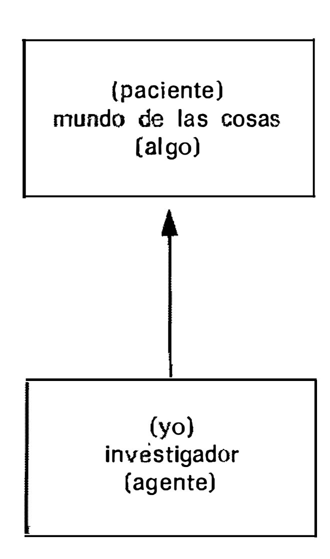


Figura 1.6. — Adquisición de conocimientos por proceso investigador.

Se puede resumir de la siguiente forma el significado fáctico —no el axiológico— de los cinco términos anteriores: la *enseñanza* proporciona *instrucción* —aunque no toda clase de instrucción, pues la *investigación* también es fuente de ella— mediante el *aprendizaje*, el cual constituye casi siempre *adoctrinamiento*, ya que en la práctica resulta fundamental para el *learning* —entiéndase esta palabra dentro del «behaviorismo»—.

Instruirse es hacer acopio de informaciones. Enseñar es comunicar información. Investigar es poner información nueva. Denominamos aquí *información* todo aquello que puede ser guardado en una memoria, sea ésta una máquina o un cerebro. Así son informaciones la estructura de un motor o una fórmula química.

El aprendizaje y el adoctrinamiento juegan el papel de mediadores entre el proceso de enseñar y el proceso de instruirse. Uno y otro encierran connotaciones peyorativas, particularmente el segundo. La manipulación queda de manifiesto en el adoctrinamiento, quedando encubierta en el aprendizaje, entendido, éste, dentro de las corrientes conductistas y neoconductistas. En el plano de los hechos, el aprendizaje coincide del todo, no pocas

veces, con el adoctrinamiento. Este cobra toda su fuerza significativa cuando la información aprendida se refiere a saberse no científicos.

La diferencia que puede establecerse entre *educación* e *instrucción* —juntando a éste el resto de significantes tratados— es la diferencia que existe entre lo genérico y lo específico. La instrucción y su cortejo constituyen una especie de la educación. Siendo la otra gran especie educativa la que se refiere al moldeado de hábitos no intelectuales, de emociones y de sentimientos.

El segundo grupo semántico se funda a partir del esquema de la figura 1.7.

Etimológicamente *maestro* proviene del latín *magister* y este término, a su vez, de *magis —más—*. Maestro, desde tal perspectiva, es el que más sabe, el que más posee, el que es más, el que más puede. El poderío físico, moral y cultural del maestro ha fundado la concepción educativo-enseñante que ha prevalecido durante siglos. La Escuela Nueva modificó paulatinamente y sólo en determinados ambientes el significado de este significante.

Profesor, desde la etimología, es aquel que pro-fesa, aquel que habla en pro de..., el que defiende o impone su punto de vista. Durante siglos ha perdurado esta manera de concebir la actividad profesoral. Sólo tardíamente, conservando el significante, se ha modificado su contenido semántico, procurando que profesor sea —inútilmente, por otra parte— un aséptico enseñante de algo.

La palabra *discípulo* proviene del verbo latino *discere*, aprender; *aprehendere*, apuñar algo, agarrarlo, porque es precioso y no debe escaparse. Precioso lo es, dicho algo, porque viene del maestro. Hay incialmente sumisión en el interior de este significante. Algo parecido acontece con el vocablo *alumno*. *Alere* significó para los latinos alimentar. La terminación *menos* es griega. *Alumenos* —alumno— significó «el que se alimenta». Los bocados descendían del magisterio. Después, *discípulo* y *alumno* han indicado aquellos individuos que aprenden en una aula.

Formación proviene de *forma* y señala la acción de *dar forma*, de configurar. Los moldes dan forma a los quesos —«fromage» en francés—. Nuevamente apunta la pasividad del educando. Con el tiempo se ha procurado enriquecer el significado de *formación*, en distintas direcciones conceptuales.

La *escuela* es la institución social educativo-enseñante donde tienen lugar los anteriores procesos. Al cambiar éstos, con el tiempo histórico, también sufre mudanza el significado de escuela.

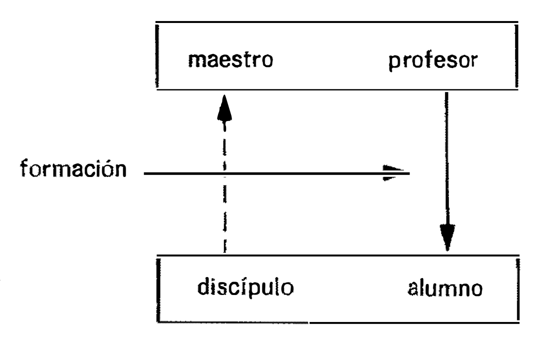


Figura 1.7. — La escuela como institución social.

Bibliografía

BELTH, Mac: *La educación como disciplina científica*, Ed. «El Ateneo», Buenos Aires.

CLAUSSE, A.: *Iniciación a las Ciencias de la Educación*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

COOMBS, H.: *La crisis mundial de la educación*, Ed. Península, Barcelona.

COOPERMANN, E.: *Problèmes de la jeunesse*, Ed. Maspéro, Paris.

DEBESSE y MIALERET: *Tratado de ciencias pedagógicas*, 11 vol. Ed. Oikos-Tau, Barcelona.

DOTTRENS, R.: *Hay que cambiar la educación*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

ELVIN: *La educación en la sociedad contemporánea*, Ed. Labor, Barcelona.

FAURE, E.: *Aprender a ser*, Alianza Editorial, Madrid.

FERRÁNDEZ-SARRAMONA: *La Educación*, Ed. CEAC, Barcelona.

FERRATER MORA, J.: *Diccionario de Filosofía*, Ed. Sudamericana, Madrid.

FOULQUIÉ, P.: *Diccionario del lenguaje filosófico*, Ed. Labor, Barcelona.

FULLAT, O.: *La educación permanente*, Ed. Salvat (Col. G.T.), Barcelona.

Educación: desconcierto y esperanza, Ed. CEAC, Barcelona.

Educació i escola dia rera dia, Ed. Pòrtic, Barcelona.

Reflexiones en torno a la educación, Ed. Nova Terra, Barcelona.

La educación actual, Ed. Bruguera, Barcelona.

GAL, R.: *El estado actual de la pedagogía*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

GARCÍA HOZ, V.: *Diccionario de Pedagogía*, Ed. Labor, Barcelona.

Principios de Pedagogía Sistemática, Ed. Rialp, Madrid.

GÖTTLER, J.: *Pedagogía Sistemática*, Ed. Herder, Barcelona.

HAM-BRÜCHER, H.: *La educación en el año 2.000*, Ed. Rialp, Madrid.

HERBAT: *Pedagogía general*, Ediciones de lectura, Madrid.

HUBERT, R.: *Tratado de Pedagogía General*, Ed. «El Ateneo», Buenos Aires.

LAENG, M.: *Vocabulario de pedagogía,* Ed. Herder, Barcelona.

MAÍLLO, A.: *Enciclopedia de didáctica aplicada,* Ed. Labor, Barcelona.

MIALERET, G.: *Educación nueva y mundo moderno,* Ed. Vicens Vives, Barcelona.

NASSIF, A.: *Pedagogía general,* Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

PETERS y otros: *El concepto de educación,* Ed. Paidós, Buenos Aires.

PLANCHARD, E.: *Introduction à la pedagogie,* Ed. Nauwelaerts, Paris.

Enciclopedia de la Nueva Educación, Ed. Apis, Madrid.

SUCHODOLSKI, B.: *Tratado de pedagogía,* Ed. Península, Barcelona.

WHITEHEAD, A. N.: *Los fines de la educación,* Ed. Paidós, Buenos Aires.

ZUBIRI, X.: *Cinco lecciones de filosofía,* Ed. Moneda y Crédito, Madrid.

2 - CLASES DE BERES

El fenómeno de «sabe

Cualquier *filosofía de l* *cación* —dejando de lado su contenido que las diferencia— es desde l un *saber*, algo que unos cuantos dicen *saber*. Luego vendrá si se tra : un saber fiable o desaconsejable, pero de entrada es cuestión de cosa: se saben. Aquí le damos al término «saber» un significado preferenteme neutro, que no prejuzga el valor de lo sabido. *Conocer*, en cambio, una carga semántica positivamente valorativa, según la cual se seña ıe al conocer sabemos realmente cosas, que de alguna forma salimos d estros ensueños o fantasmas y nos comunicamos por vía de conocimi con realidades exteriores a nuestras subjetivas ocurrencias. *Pensar*, l contrario, apunta más bien a un saber inmanente, encerrado dentr mi subjetividad. Uno se queda a solas con sus pensamientos —«piensc ...».

«Saber», pues, es un si ante que señala cierta actividad mental sin especificar su valor. «Conoc «pensar» serían dos modalidades de saber: la primera nos conduciría las cosas; la segunda no iría más allá de un cierto autosaberse. De ento nos preguntamos, como algo indiscutiblemente previo, por el sig do de «saber». Poco a poco especificaremos cuándo el saber se concret conocimiento y cuando no rebasa las fronteras del pensamiento. Sólc importa, sin embargo, para nuestro propósito, aquel saber que tiene ensiones de generalidad, marginando los saberes cotidianos y singulare nque no pueda faltar una referencia a éstos. Desde esta perspectiva, *con iento* y *ciencia* son vocablos cercanos desde el ángulo semántico; así cc *pensamiento y metafísica* constituyen términos semánticamente empar os.

Nos basta abrir los oj ra caer en la cuenta que vivimos rodeados por cosas. Estas constituy iestra circunstancia. También el animal se halla envuelto por cosas. A bien, parece posible establecer alguna diferencia. Da la impresión que nodo de hallarse el animal metido entre las

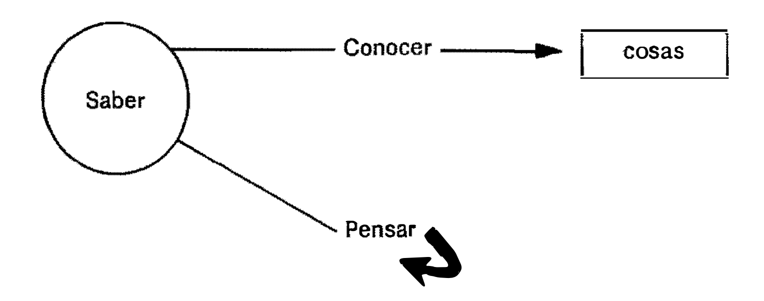


Figura 2.1. — Formas de saber.

cosas es el modo de decirles *amén*, es el sometimiento. No es ésta la manera como el ser humano se halla incrustado en su contorno; el hombre no es tan pasivo; discierne y construye su *mundo*, mundo mental y mundo material. Está lo que nos rodea, y está la hermenéutica que fabricamos en torno a nuestra circunstancia.

El hombre se maravilla y asombra ante concretas cosas y entonces engendra saberes aunque sólo sea para escapar al desamparo de no saber a qué atenerse en aquella coyuntura. Producirá mitos o ciencia —poco importa ahora—, pero se las arreglará para no descubrirse desnudo de seguridades

¿Qué es saber?; muchos, sin duda, responderían desde una conciencia ingenua o pre-crítica que saber —que yo sepa algo— consiste en enterarme de este algo. Da la impresión, así, al primer vistazo, que en el proceso de saber hay *alguien* que sabe y *algo* sabido. En pocas palabras que, al saber, nos ponemos en contacto con las cosas. Decir «sé que llueve» sería unir de alguna forma el *yo* de quien así habla con la *lluvia* exterior. No son tan simples estas cosas, sin embargo, por poco que se reflexione en ellas, y esto aun tratándose de saberes logrados con los sentidos.

Al saber, ¿conocemos las cosas tal como ellas son en su puridad?; nos inclinaríamos por creer que no. A fin de cuentas —y limitándonos de momento a los conocimientos sensoriales—, de la cosa en cuestión —la lluvia, por ejemplo— sólo sabemos valiéndonos de la piel, de la vista, del oído, del olfato y, si se nos apura, del gusto. Quien anda mal del olfato o del gusto, o quien carece de vista o de oído normales, sabe mucho menos acerca de la lluvia. Una pulga, por ejemplo, sabe muy distintamente qué sea la lluvia de como lo sabe un perro y de cómo lo sabe un ser humano. Como mínimo, las sensaciones no juegan igual en cada caso. La prudencia más elemental aconseja hablar no de conocimiento de las *cosas* —su substancia, o *ousía* en griego— sino tan sólo de conocimiento de los «fenómenos-de-las-cosas». En griego *phainómenon* significó *aparición*, aquello que salta a la vista, lo que se nos mete por los sentidos. La *cosa* —si la hay— parece que tiene que ser siempre la misma —pensemos en la cosa «lluvia»—. Pero, de ella, sólo sabemos según la organización de nuestros sentidos. Un ciego conoce la lluvia distintamente a como la sabe un individuo normal. Lo único indiscuti-

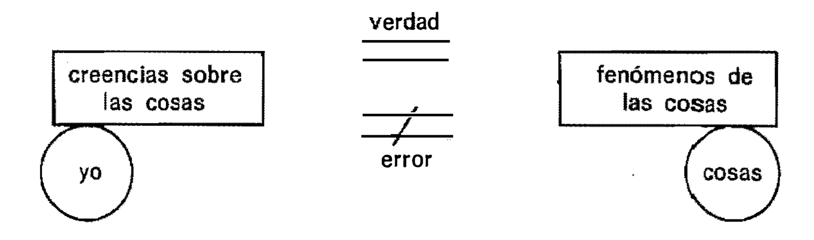


Figura 2.2. — Situación de nuestro conocimiento con respecto las cosas.

ble, pues, resulta ser que, de la lluvia, sólo conocemos sus fenómenos —intensidad, humedad, frío, color.

Por otra parte, ¿soy yo realmente quien conoce los «fenómenos-de-las-cosas»?; no resulta tan evidente. Dejando ahora de lado qué sea mi *yo*; lo incuestionable es que lo enfrentado con los fenómenos son mis *creencias* —creencias astronómicas, políticas, biológicas, religiosas, físicas, morales, psicológicas, estéticas... Andamos poblados de *creencias*; éstas nos tienen. Al querer conocer, miramos si nuestras creencias concuerdan o, por el contrario, se hallan en discordancia con los fenómenos de las cosas.

Si nuestras *creencias* y los *fenómenos* se abrazan, hablamos entonces de *verdad*. En caso contrario, es decir, si constatamos divergencia entre lo que creemos y lo que vemos, acostumbramos entonces a hablar de *error*.

Al llegar a la existencia no sólo nos hallamos con fenómenos de las cosas, mas también recibimos creencias acerca de las mismas. Nuestros antepasados nos han interpretado el mundo, y las instituciones sociales —familia, escuela...— nos comunican tales interpretaciones. Creencias hay que son propias de cada quien; otras en cambio son colectivas —familiares, clasistas, nacionales, planetarias... Todo funciona en nuestras biografías a las mil maravillas hasta que llega el día en que las creencias —que nos tenían y sostenían— se vuelven *problemáticas*, despertándose en nuestro interior la *duda*. Unas creencias luchan con otras creencias forzándonos a decidir. Lo intolerable es andar comidos por creencias contradictorias. No interesa en este instante plantear la cuestión de por qué mudamos de creencias. El dato, sin embargo, es que hay mudanza, transtorno, cambio. Hay historia de las creencias. Dicha historia arrastra consigo, a partir del anterior esquema, una historia de las verdades y de los errores; una historia de la cultura.

La historia del pensamiento europeo ha propuesto dos principales respuestas al interrogante ¿de dónde provienen nuestros conocimientos? Las respuestas han sido el *empirismo* y el *racionalismo*. El primero ha sostenido que conocer, por su origen, es ver, oír, tocar, gustar y olfatear. En la antigüedad lo defendieron Epicuro y Lucrecio. Durante los siglos XVII y XVIII lo sostuvieron los empiristas ingleses. Para éstos, no hay axiomas, como principios de conocimiento, lógicamente distintos de la *experiencia*. Todas

las ideas, según ellos, provienen de los sentidos. El *racionalismo* comenzó con Descartes. Tal corriente de pensamiento sostuvo que todo conocimiento cierto procede de principios «a priori» evidentes, la experiencia proporcionando únicamente visiones confusas. El *criticismo* de Kant intentó una síntesis entre las dos corrientes epistemológicas anteriores. Conocer las cosas es ciertamente conocerlas, pero en *mí*, desde mi estructura cognoscente.

Piaget ha realizado interesantes análisis psicológico-empíricos sobre el conocer humano (1). Llega a la conclusión que los conocimientos no proceden de las solas sensaciones; hay que añadir a éstas lo adquirido mediante las acciones. Sensaciones y percepciones se hallan en la base de los estadios elementales del conocimiento, pero no están solas. Cuando percibimos una cosa captamos un todo estructurado —*gestalt*— y no la suma de sensaciones de cada una de las partes de la casa. La percepción tampoco es una realidad autónoma; depende de la motricidad. Los conocimientos, por consiguiente, provienen de las acciones, de las cuales la percepción constituye la función señalizadora. *Conocer es transformar y no contemplar.* Los esquemas de acción y los esquemas operatorios no pueden reducirse a percepciones. Una percepción es algo más que una lectura de datos sensoriales; además implica una organización activa, la cual depende del esquematismo recién indicado. No puede, pues, olvidarse al sujeto en el proceso cognoscitivo. El empirismo lo había perdido de vista. No es posible construir una clasificación botánica, por ejemplo, si sólo se cuenta con las impresiones de los sentidos.

Ciencia y no-ciencia

Los hombres resolvemos problemas mediante la *razón*. Se nos echan encima cotidianamente multitud de problemas —morales, afectivos, políticos, matemáticos, económicos, astronómicos, biológicos, religiosos... La razón se enfrenta con ellos a fin de dar con la solución de los mismos. La humanidad no ha obtenido los mismos éxitos en cada tipo de problemas. Los primeros que resolvieron problemas con acierto indiscutible fueron los matemáticos; piénsese, por ejemplo, en Euclides. En cambio, los moralistas y los filósofos no han logrado éxitos verdaderamente tales, situándose a las antípodas de los matemáticos en lo referente a resolución de problemas. En buena parte persiste idéntica problemática a la planteada en el siglo V antes de Cristo, en Grecia, con respecto a este segundo tipo de problemas.

Puede observarse asimismo que la resolución de determinados problemas empieza a obtener éxitos notables cuando se da con el método apropiado para ello. La física adquirió un rápido y espectacular desarrollo a partir del momento —siglos XVI y XVII— en que se abandonó la metodología especulativa de Aristóteles substituyéndola por el método experimental. Los

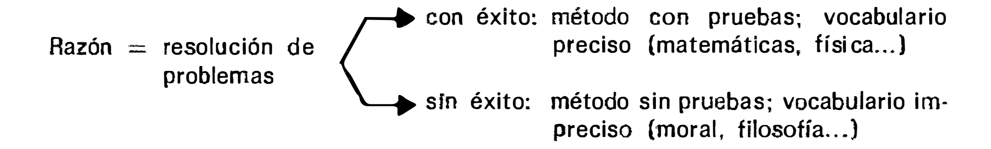
---

(1) PIAGET, J.: *Psychologie et épistémologie*, Ed. Denoël, Paris, 1970. *Biologie et connaissance*, Ed. Gallimard, Paris, 1967.

geómetras griegos consiguieron sus logros merced a haber utilizado el método más apropiado para su menester: el método axiomático.

El avance en la resolución de problemas está, pues, en relación con la metodología usada, la cual tiene que ser la propia. Un método resulta apropiado para un cierto tipo de problemas cuando se sabe con qué *prueba* se decidirá la cuestión planteada. Los filósofos y los moralistas no tienen a mano pruebas concluyentes; los biólogos y los físicos, en cambio, saben siempre qué tipo de prueba decidirá la pregunta formulada. Podrán discutir entre ellos sobre los datos disponibles, pero piensan resolver las discrepancias acumulando más pruebas. No sucede lo propio con los teólogos y metafísicos; los tales saben que es inútil aguardar más datos.

Otra causa del éxito de unos y del fracaso de los otros en la resolución de dificultades reside en el mismo vocabulario usado. El geólogo y el físico, pongamos por caso, utilizan una nomenclatura muy poco ambigua, —e. g. sinclinal, estrato, velocidad, peso...—; el metafísico, por el contrario, emplea un lenguaje muy impreciso —e. g. Dios, substancia, libertad...



El problema: «*¿a qué velocidad caen los cuerpos?*», difiere mucho del problema: «*¿qué es la verdad?*». Para la solución del primero contamos con métodos adecuados; no acontece así para el segundo caso. Podemos imaginar qué tipo de pruebas nos serán eficaces en el primer interrogante; no hallamos fácilmente qué prueba nos resultará determinante en la segunda pregunta.

Se nos está perfilando una doble manera de funcionar la razón humana: con eficacia y sin eficacia. Están apareciendo los conceptos de *saber científico y de saber no-científico* —parte del cual es metafísico.

En la historia de la cultura occidental no siempre ha constituido algo aceptado la diferencia entre el saber científico y el saber metafísico. La vieja Grecia denominó *epistéme* a un modo de conocer no coincidente del todo con el concepto de «ciencia» aparecido con Galileo, a pesar de que habitualmente se traduzca «epistéme» con el significante «ciencia». Aquí ha residido una fuente de confusiones.

Para los griegos, la «epistéme» era un saber *objetivo* —opuesto a la *poíesis* o actividad fabricadora—, *sistematizado* —frente a la «historia» que entendían como acumulación— y *total,* alcanzando al mismo *noúmeno,* —de espaldas a los saberes fragmentarios.

Ciencia y metafísica constituyen desde tal perspectiva un saber único, indiscernible. A partir de Galileo, el significante «ciencia» —*scire* y no *scientia; Wissen* y no *Wissenschaft*— continúa designando un saber *objetivo* y *sistematizado,* pero deja de ser un saber *total.* A partir del Renacimiento,

la ciencia es ciencia de los *fenómenos* y no ciencia de las cosas. Se añade además una nueva cualidad: sólo será presumiblemente científico aquel saber que pueda someterse a *prueba*. Dos son las modalidades de las pruebas: la matemática y la verificación, según se trate de ciencias formales o de ciencias empíricas. Desde esta caracterización de la ciencia ya no es posible equiparar el discurso científico y el discurso metafísico.

Hay ciencia, pues, cuando se estudian *fenómenos* respetando determinadas reglas —las anteriormente indicadas como mínimo—. *Phainomenon* es lo que aparece. El fenómeno añade a la cosa el que ésta aparezca. No hay ciencia empírica, pues, sin referencia inesquivable a lo experimentable, a los datos de los sentidos.

El saber metafísico —que deja de ser ciencia en el significado anteriormente establecido de ésta— es un discurso sobre «lo que trascienden los fenómenos» —de momento prescindimos de su grado de aceptabilidad—. Tal tipo de saber se desdobla en dos modalidades: la *ontología*, que dice saber más allá de la experiencia y la *gnoseología*, que produce doctrinas sobre la constitución de la experiencia —la cual constitución, evidentemente, no es experiencia alguna; el criterio sobre la experiencia tiene que situarse siempre forzosamente más allá de la experiencia.

El discurso metafísico no constituye necesariamente —aunque en la historia, bajo tal denominación, lo haya sido en ocasiones— un saber del «transmundo». No es de modo inesquivable un saber ideológico —marxismo—, poético —neopositivismo—, o sublimado —freudismo—. Puede ser también una lectura, no científica, del noúmeno; al fin y a la postre, el *phainomenon* es el mismo noúmeno en cuanto manifestado o desvelado. Cuando capto al amigo, capto exclusivamente sus fenómenos —altura, color, tono de voz, ademanes...—; a través de ellos, sin embargo, se me da de alguna manera —manera no científica y no comprobable, por tanto— la misma intimidad del amigo.

Si bien el moderno concepto de ciencia se origina con los trabajos de Galileo, es Kant quien coloca las bases gnoseológicas que lo distinguirán en adelante del concepto de metafísica. El entendimiento puro no produce conocimientos; éstos existen cuando hay objeto dado, y éste se da en la intuición sensible. No basta con que el cerebro sea real para que sea conocido; se requiere además que sea *sensible*. Esto último ya no depende de la cosa sino de mi estructura sensitiva. Kant mostró la inanidad del uso de las categorías del entendimiento más allá del campo de la experiencia espaciotemporal. Este es el ámbito de la ciencia. El entendimiento no tiene otra misión que la de posibilitar la experiencia, convirtiendo lo dado en *objeto*. Sólo así las cosas se me hacen inteligibles. Los conocimientos teoréticos obtenidos son válidos únicamente cuando hay intuición sensible.

El saber metafísico es un saber de lo suprasensible, de la «cosa-en-sí». Este ámbito trascendente nunca constituye ciencia por faltarle intuición sensible a la que aplicar las *nociones* de la razón. Mundo, Alma y Dios son las tres *nociones* de la razón que jamás se convierten en objetos, pero regulan la marcha del entendimiento en su trabajo de constituir sistemas. *Mundo* es la Idea que abraza la totalidad de lo dable en una intuición externa. *Alma* es la Idea que encierra la totalidad de lo dable en una experiencia interna. *Dios* es la Idea que engloba la totalidad de las dos totalidades anteriores. Sin esta Idea nada es siquiera pensable.

El positivismo y el neopositivismo no van más allá de probar que la metafísica no es ciencia. Y en esto hay que estar de acuerdo con ellos. Sin embargo, resulta excesivo, partiendo de esta afirmación, saltar a la tesis de que toda metafísica carece de valor. Lo único correcto es sostener que la metafísica carece de valor científico. No coinciden: «ser algo verdadero» y «ser algo científicamente verdadero».

El marxismo y el freudismo prueban que las infraestructuras *condicionan* la génesis de las metafísicas. No es científicamente aceptable el que las infraestructuras *determinan* en su totalidad a las diversas metafísicas que se han producido.

Entre «lo racional» de la ciencia y «lo irracional» de lo quimérico —positivismo—, de lo ideológico —marxismo—, de lo sublimado —freudismo— y de lo artístico —neopositivismo—, tiene cabida «lo razonable» de algunas metafísicas o de partes de algunas metafísicas. Para que éstas resulten *aceptables* se necesita que posean coherencia interna, que sean compatibles con la experiencia y que disfruten de capacidad iluminadora de la cotidianidad histórica de los hombres.

El tema de la libertad y de la dignidad, por ejemplo, tratado por Skinner, en su obra *Más allá de la libertad y de la dignidad*, es un tema totalmente carente de sentido científico y sólo resulta abordable desde la metafísica. Puestas así las cosas, son perfectamente aceptables juicios suyos de esta índole: «para llegar a un análisis científico de la condutca no necesitamos intentar descubrir qué son y qué no son personalidades, estados mentales, sentimientos, peculiaridades del carácter, planes, propósitos, intenciones, o cualquier otro prerrequisito de un problemático hombre autónomo» (2). Si la conducta viene, o no, absolutamente determinada por su código genético y por la historia de sus refuerzos como sostiene Skinner, es algo que incumbe a los científicos determinar. Desde el ángulo científico resulta sostenible el aserto skinneriano según el cual la habilidad del «hombre autónomo» para elegir es una ilusión. Libertad y dignidad humanas no pertenecen a la ciencia; no son siquiera conceptos utilizables científicamente a menos que se les otorgue significados distintos de los metafísicos. No maravilla, pues, que Chomsky en su *Proceso contra Skinner* escriba: «un científico honesto deberá admitir sin discusión que no tenemos casi ningún conocimiento, a nivel de investigación científica, respecto a la dignidad y a la libertad humanas» (3). Cuando el metafísico coloquia sobre la libertad del hombre se refiere a algo distinto de lo apuntado por el hombre de ciencia al utilizar tal significante.

Acerca del dolor, y para traer otro ejemplo, son posibles dos discursos distintos: el científico y el metafísico. Así, un hombre de ciencia escribirá,

---

(2) SKINNER, B. F.: *Más allá de la libertad y de la dignidad*, Fontanella, Barcelona, 1972, pág. 24.

(3) CHOMSKY, N.: *Proceso contra Skinner*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1974, pág. 51.

pongamos por caso, que el dolor se integra en diversos niveles del cerebro: de entrada, a nivel mesencefálico; a continuación, en niveles superiores —rinencéfalo, tálamo, córtex—. En este instante el dolor se vuelve consciente y se carga de una fuerte componenda afectiva. El metafísico, en cambio, discurrirá muy de otra manera. Hablará, tal vez, del «dolor-castigo» o del «dolor-expiación» o del «dolor-limitación»; siempre, empero, su habla diferirá substantivamente de la del biólogo. Este se atiene a los *hechos*, aquél propone *sentidos*.

Tanto la *libertad* como el *deber* y la *ética* constituyen objetos de reflexión típicamente metafísicos. El psicólogo, el sociólogo y el neopositivista podrán abordar estos temas, pero sólo desde la perspectiva científica, viéndolos como hechos, como seres. Han perdido entonces el punto de vista del metafísico, quien, en tal circunstancia, no contempla ei *ser* —«lo que hay»—, sino el *deber-ser* —«lo que tiene que haber»—. Deber, valor, ideal, derecho son oponibles a ser, existencia, realidad, hecho. La libertad no es un hecho empírico y la ciencia sólo trata de la objetividad empírica. A la ciencia le ocupa: ¿según qué leyes *se comporta* el hombre? A la metafísica le preocupa: *¿qué es* el hombre? En este segundo caso, el interrogante versa sobre los *fundamentos* y el *sentido* del ser humano; en el primero, la pregunta se limita al *funcionamiento* del hombre.

Por no distinguir actualmente entre los dos modelos de discurso se producen invasiones incontroladas de un modelo al otro. Al metafísico le asaltan ganas de producir ciencia y toma por tal aquello que no pertenece al ámbito de la empeiría. Así le sucedió a la Escolástica. Asimismo, en no pocas ocasiones, el científico invade el terreno de la metafísica sin apercibirse de ello. Monod, por ejemplo, salta de «lo indicativo» —bioquímica— a «lo imperativo» —ética— sin conciencia de pasar la frontera. La mayor parte de marxistas atraviesan inconscientemente el límite que separa ciencia y metafísica, colocando, por ejemplo, en el mismo rango al materialismo, al ateísmo, o a la teoría del reflejo en gnoseología —asertos metafísicos— y a un estudio sociológico concreto. Los neopositivistas, en cambio, respetan este límite.

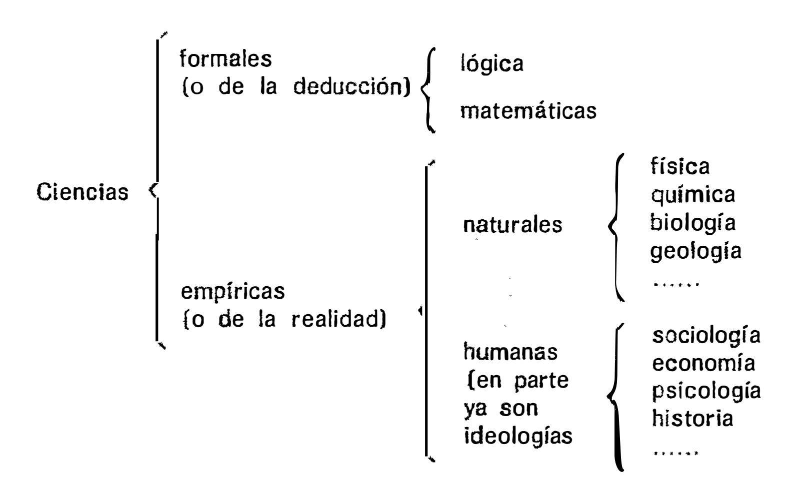
El caso del biólogo soviético Lisenko ofrece un paradigma, en el siglo XX, de un sometimiento del quehacer científico al dogma ideológico —cierta hermenéutica del marxismo—, como en los siglos XVI-XVII quienes condenaron a Galileo sometieron el discurso científico al dogma ideológico —cierta hermenéutica del cristianismo—.

Tanto el caso reciente de Lysenko como el lejano de Galileo constituyen concreciones del peligro constante a que se halla sometido el discurso científico. Sin descanso el poder político —pseudojustificado, sea con una ideología marxista, sea con una ideología religiosa o con otras— procura someter el saber científico a las ideologías dogmáticas que una circunstancia histórica dada ha producido a fin de justificar el máximo poder político fáctico: el Estado. No pocas metafísicas —aunque no todas— han jugado este papel. Hasta cierto punto, pues, sospechamos la peligrosidad que se esconde en la capacidad manipuladora de determinadas metafísicas respecto de las ciencias. El caso de la metafísica marxista —no todo es metafísica en el marxismo— presenta la peculiaridad de llamar *ciencia* a su *metafísica* —materialismo, no metodológico, sino ontológico; ateísmo; gnoseología del reflejo; sociedad sin clases y sin Estado...—. Las ideologías metafísicas, aparte

la ingerencia explícita del poder político, se entrometen por su propia cuenta en la misma producción científica de los hombres de ciencia. Así lo hace notar, por ejemplo, Althusser en el caso de Monod [4].

La ciencia no funciona históricamente con total autonomía; no es neutra moralmente en su progreso aunque pueda serlo en sus contenidos. Los valores de la metafísica, justificadora del Estado en cada situación, tienen que ver sin lugar a dudas con el desarrollo de las ciencias.

Acabamos de establecer dos amplias áreas entre los diversos saberes: la de los *saberes científicos* y la de los *saberes no-científicos*. En los párrafos siguientes precisaremos todavía más esta primera clasificación. Adjuntamos el siguiente esquema orientador:



[4] ALTHUSSER, L. (y otros): *Del idealismo físico al idealismo biológico*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1972, págs. 44-51.

Saberes científicos		Saberes no-científicos	
Ciencias formales	Ciencias empíricas	Saberes axiológicos y metafísicos	Saberes críticos (no práxicos
Matemática-s Lógica-s (axiomática-s)	Naturales { Astronomía Física Química Geología Biología } Humanas { Sociología Economía Psicología Historia }	Filosofía-s Teología-s Moral-es Política-s Estética-s Derecho-s	Cierta filosofía entendida como análisis crítico
El hombre **constata**		El hombre **significa**	El hombre **analiza**
Intersubjetividad		Subjetividad	
Previsión exacta		Imprevisión	
Lenguajes codificados		Lenguajes poco codificados	
Discurso **sobre** algo (lo **dicho**)		Discurso **de** alguien (el **decir**)	
Criterio de decidibilidad: «no contradicción»	Criterio de decidibilidad: «verificación»	Criterio de decidibilidad: ?	
Enunciados analíticos	Enunciados sintéticos	Enunciados metafísicos y axiológicos	¿Enunciados críticos?

Las ciencias lógico-matemáticas

El recorrido a través de las diversas modalidades del saber nos proporcionará, al conocer sus fronteras, una descripción mucho más ajustada del modelo del saber filosófico, con lo cual sabremos finalmente qué es y qué grado de fiabilidad posee no importa qué *filosofía de la educación*.

No entramos en el contencioso del formalismo matemático. Adoptamos, sin embargo, una postura ante él. Servirá mejor para nuestro actual propósito, consistente en deslindar las distintas maneras de funcionar la razón del hombre. Equiparamos, para el caso, las proposiciones lógicas y las matemáticas. Las denominamos proposiciones formales, analíticas o «a priori».

La lógica y la matemática se han entendido de dos maneras principales. El platonismo vio en este par de disciplinas unos entes que subsisten en sí mismos, unas ideas eternas que valen independientemente de la experiencia cotidiana. Los neopositivistas, en el lado opuesto, no han contemplado otra cosa en la lógica y en la matemática que una simple sintaxis que abarca únicamente tautologías. Piaget ha explicado la génesis del uso de tales tautologías —su relación con la experiencia—, pero no ha abordado propiamente el *qué* de los enunciados lógicos y matemáticos, por lo cual quedan solamente dos explicaciones históricas básicas. Nos inclinamos por la interpretación neopositivista.

Las proposiciones lógicas y matemáticas son verdaderas porque son tautológicas, porque afirman *lo mismo;* es decir, nada nuevo dicen. Así sucede con «7+5=12»; «7+5» es sinónimo de «12». Decir «12 sillas» o decir «7+5 sillas» es lo mismo. El conocimiento no ha aumentado. La validez incuestionable de las proposiciones lógicas y matemáticas descansa en el hecho de que siempre son proposiciones analíticas; es decir, proposiciones cuya validez depende de las definiciones de los símbolos utilizados. Una vez definidos los símbolos «7», «+», «5», «=» y «12», es sólo cuestión de utilizarlos según dichas definiciones. De hacerlo así, no se cae en contradicción. Un sistema entero de matemáticas se limitaría a enunciar, aunque de manera indirecta, que A=A. Definidos los símbolos de «7+5=12», no se afirma con tal proposición otra cosa que «A=A».

Las proposiciones lógicas y matemáticas no dicen nada sobre la realidad, ni tan siquiera se refieren a ella. Se limitan a forzarnos a ser coherentes con nosotros mismos.

Ejemplo matemático		*Ejemplo lógico*
$7 + 5 = 12$		Si $A > B$
		Si $B > C$
	entonces	$A > C$

Definidos los *símbolos* de un posible sistema axiomático, publicados los *axiomas* de partida —axiomas son los enunciados no deducibles dentro del sistema—, indicadas las reglas de la *definición* y las reglas de la *demostración,* salen todos los enunciados de un sistema axiomático. Basta con estar

atentos a no contradecirse. Ningún hecho de experiencia puede confirmar o refutar las anteriores proposiciones; su verdad reside en el significado de sus símbolos y en el recto uso de su sintaxis. Pueden existir distintas matemáticas y diferentes lógicas, y con ser distintas, todas ellas son *verdaderas;* es decir, cada una coherente consigo misma.

Los enunciados analíticos tienen sentido, ciertamente —aunque nada nuevo digan—, pues informan sobre la manera como usamos ciertos símbolos lingüísticos; ahora bien, están desprovistos de contenido fáctico. Si algún conocimiento nuevo proporcionan tales proposiciones no es otro que el de señalar cómo usamos determinados símbolos, e. g. «=», «+», «3», «si», «por consiguiente»...

Jean Piaget ha estudiado empíricamente cómo adquiere el niño los conocimientos lógico-matemáticos. Se ha interesado en la formación de los mismos. Antes de los siete años, no se admite *al margen de la experiencia* que «Si A=B y si B=C, entonces A=C». A partir de la edad indicada se acepta ya la necesidad deductiva anterior sin recurso al control perceptivo. La experiencia lógico-matemática consiste en actuar sobre los objetos pero abstrayendo conocimientos a partir de la acción realizada y no a partir de los objetos mismos. Llega un momento en que el sujeto puede prescindir de los objetos físicos porque ha interiorizado aquellas actividades, manipulando ya simbólicamente.

Muchos marxistas se apartan de la interpretación que hemos dado anteriormente de los saberes lógico-matemáticos, dado que introducen la *dialéctica* en tales saberes. Nos parece poco atinado su uso en este campo. La lógica que hemos presentado se ha basado en que el «sí» es «sí» y el «no» es «no». Marxistas hay que quieren substituir esta lógica por una *lógica dialéctica* que admita en su seno la contradicción en lugar de la identidad. Afirman que sólo una lógica de esta naturaleza puede dar explicación de la realidad en movimiento. Lenin escribió «El desdoblamiento de lo que es uno en el conocimiento de sus partes contradictorias... constituye el *fundamento...* de la dialéctica» (5). En la misma dirección se sitúa Plékhanov (6). Si admitimos que la lógica es *básica,* en el sentido que la utilizan constantemente todas las ciencias, no parece que sea *básica* la dialéctica, la cual es una teoría descriptiva de determinados desarrollos. La lógica permite ser descrita como una teoría de la deducción; la dialéctica no guarda semejanza alguna con la deducción.

Engels aplica la dialéctica a la matemática. Escribe: «Escojamos una magnitud algebraica cualquiera, por ejemplo, «a». Neguémosla para tener «—a». Neguemos esta negación multiplicando «—a» por «—a», para obtener «$+a^2$», es decir, la magnitud positiva primitiva, pero en un grado supe-

---

(5) LENIN: *Marx, Engels, marxisme,* Ed. en lengua extranjera, Moscú, 1947, pág. 278. Citado por Hegenberg en *Introducción a la filosofía de la ciencia,* Ed. Herder, Barcelona, 1968, pág. 208.

(6) PLÉKHANOV, G. V.: *Les questions fondamentales du marxisme,* Ed. Sociales, Paris, 1948, pág. 137 y ss. Citado por Hegenberg en la obra indicada en la nota anterior, pág. 209.

rior, a la segunda potencia» (7). Hegenberg (8) hace observar que suponiendo que «—a» sea la negación de «a», la negación de la negación tendría que ser «—(—a)», o sea «a», lo cual no constituye *síntesis superior* alguna, obtenida de una tesis y de una antítesis. Además, ¿por qué la síntesis hay que obtenerla mediante multiplicación y no, por ejemplo, mediante suma de «a» y de «—a», lo cual daría cero? Si imaginamos, prosigue Hegenberg, que «a=1/4», entonces «a^2=1/16». Hablar de dialéctica en estas ciencias resulta muy poco convincente; a lo sumo es un divertido juego de palabras.

Las ciencias empírico-naturales

Otro tipo de saber científico viene constituido por las ciencias de la naturaleza, tales la física, la química, la biología, la geología...

El significante *ciencia* posee un significado dinámico, dependiendo de las investigaciones llevadas a término por las diversas comunidades científicas que se suceden en la historia. No existe una definición dada una vez por todas. La ciencia no es más que un modo de investigar, o sea de obtener respuestas a preguntas dadas. Los asertos de la ciencia son históricos y, por tanto, siempre refutables —si prescindimos ahora de la ciencia lógico-matemática que como hemos constatado posee una peculiar naturaleza—. Unas afirmaciones que pretenden ser siempre valederas dejan de ser científicas convirtiéndose en dogmatismos.

En la línea del neopositivismo afirmaremos que las proposiciones empíricas son proposiciones fácticas, referidas al mundo. Se apoyan en la experiencia y, por consiguiente, son «a posteriori». El predicado no está contenido en el sujeto. Así sucede en la proposición: «La pulmonía proviene del pneumococo». Aquí se da información nueva, precisándose la verificación para enlazar «pulmonía» y «pneumococo». En el momento actual, el modelo supremo de las ciencias de la naturaleza es la física.

Las proposiciones empíricas en general —y en concreto las que se refieren a la naturaleza— constituyen hipótesis que la experiencia puede confirmar o rechazar. Una proposición empírica confirmada puede quedar refutada por nuevas experiencais, a no ser que sea singular como sucede cuando enuncio: «*esta* mesa es blanca».

Una proposición es *verificable* si es posible una experiencia sensible que sea relevante en vistas a determinar su verdad o su falsedad. Basta con que la observación sea *posible,* no requiriéndose el que sea actual.

---

(7) ENGELS, F.: *Anti-Dühring*, Ed. Sociales, Paris, 1950, págs. 166-168. Citado por Hegenberg en la obra citada, pág. 217.

(8) HEGENBERG, L.: Obra cit., págs. 217-218.

Proposición verificable	conclusivamente (sólo tratándose de una experiencia singular)
	hipotéticamente (universal)

La experiencia pretérita sobre algo —sobre la caída de graves, por ejemplo— nos permite anticipar nuevas sensaciones aunque no estemos provistos de fundamento lógico para tal anticipación. Este enfoque neopositivista no acepta los juicios sintéticos «a priori» de Kant; siendo «a posteriori» todos los juicios sintéticos. Las proposiciones, o son analíticas o son empíricas. Esto explica el que se considere sin fundamento lógico la predicción de nuevos fenómenos, con ser cosa tan habitual en las ciencias de la naturaleza. Predicen, los científicos, eclipses, reacciones químicas, enfermedades, curaciones... Aun careciendo de fundamento lógico para afirmar el universal —cuando vale una proposición para todos los casos—, se reconoce que una proposición empírica es tanto más válida cuanto más permite anticipar experiencias. La metodología científica actual disfruta de éxito. La observación empírica aumenta la confianza en el valor de las hipótesis científicas, siendo razonable, a partir de cierta cantidad de éxitos, el hecho de mantener las dichas hipótesis.

El esquema de una ciencia empírica viene a ser en líneas generales el siguiente: ante la curiosidad que despiertan ciertos fenómenos los científicos lanzan *hipótesis*. Se parte de los hechos para volver a ellos a fin de que éstos validen o invaliden las hipótesis. Se *racionaliza* la experiencia, no limitándose a describirla; se quiere llegar a *leyes* y a *teorías*.

Piaget ha descrito el origen psicológico de los conocimientos experimentales. Estos proceden por abstracción a partir de las propiedades del objeto en cuanto tal. Las percepciones no bastan para engendrar estos conocimientos; las propiedades de un objeto se descubren valiéndose, uno, de los esquemas lógico-matemáticos, los cuales permiten las lecturas perceptivas. Así, la física, por ejemplo, no es más que una asimilación del dato experimental a estructuras lógico-matemáticas —e. g. correspondencias, funciones, ordenaciones...

También en este ámbito de conocimientos, algunos marxistas han introducido el esquema dialéctico. En ciertos casos de la física parece adaptarse dicho esquema. Da la impresión que así sucede, por ejemplo, con el hecho de la teoría corpuscular de la luz —posible tesis— substituida más tarde por la teoría ondulatoria —posible antítesis—, superada finalmente por una teoría nueva que de alguna forma conservaría las precedentes —posible síntesis—. No parece, sin embargo, que la dialéctica resulte de gran utilidad para el progreso real de la física.

En el terreno biológico también ha querido hacer incursión la dialéctica marxista con resultados más bien ridículos. En el «Anti-Dühring», Engels habla de la semilla como tesis, de la planta originada como antítesis, y de

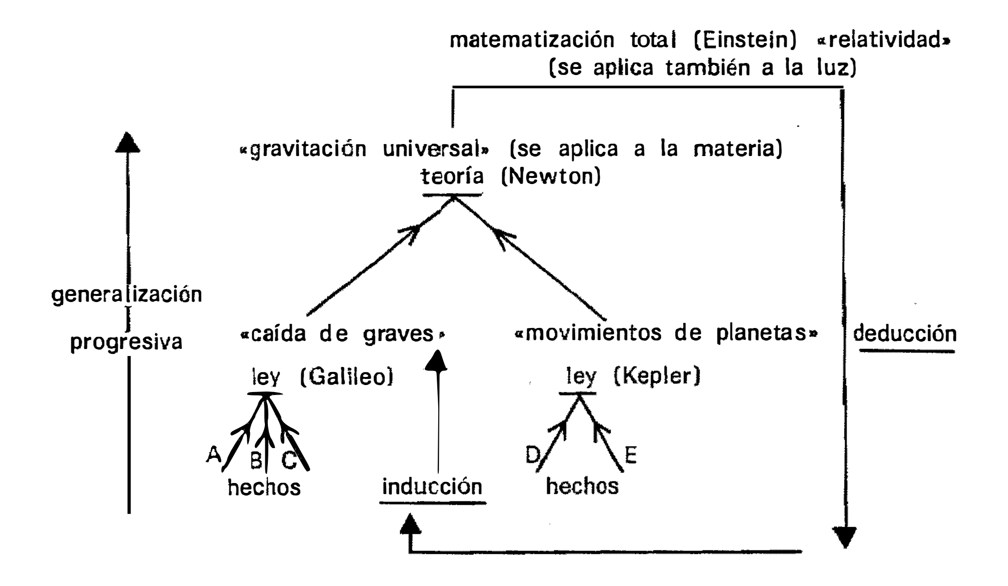


Figura 2.3. — Esquema de cómo se llega a la generalización en las ciencias empírico-naturales.

las semillas producidas por dicha planta como síntesis[9]. Como se puede observar, se trata de proyectar sobre la realidad el esquema subjetivo de la dialéctica. En cuanto al progreso y a la comprensión de la biología, tal proceder es de absoluta nulidad.

Las ciencias empírico-humanas

La psicología, la sociología, la economía, la historia..., son ciencias empíricas, experimentales, como las anteriores; se distinguen de éstas, sin embargo, en que su campo de aplicación no es la naturaleza sino el hombre y sus obras. Este hecho introduce algunos cambios en el funcionamiento de tales ciencias con respecto a las anteriores.

Las ciencias empírico-naturales no se libran completamente, en su avance, de ideologías, utopías, valoraciones. En el caso de las ciencias empírico-humanas la subjetividad se deja notar de forma mucho más notable. Hasta tal punto es así que, cosa nada correcta entre las ciencias formales y de

(9) ENGELS, F.: Obra citada y en las mismas páginas. Cita de Hegenberg.

la naturaleza, puede hablarse en este campo de, por ejemplo, «economía marxista» y de «economía capitalista», de «psicología conductista» y de «psicología genetista». No es pertinente, en cambio, referirse a «física marxista» y a «física capitalista», o a «matemática marxista» y a «matemática burguesa». Los elementos subjetivos —ideológicos o no— cobran desmesurada importancia en las investigaciones humanas aun reconociendo que, en parte —en parte tan sólo—, conservan su estatuto de ciencias empíricas.

El grado de neutralidad de estas ciencias es muy inferior al que se da tanto en las ciencias lógico-matemáticas como en las ciencias naturales. La actitud dogmática —nada crítica— del investigador en historia o en sociología • en..., aumenta considerablemente la subjetividad y, por consiguiente, la no uniformidad de quienes son considerados especialistas en tales disciplinas. Acontece que muchos problemas de las ciencias humanas carecen de prueba adecuada y convincente que arrastre el asentimiento de todos los entendidos.

Dado que los aspectos positivos de estos saberes han aparecido ya en el apartado anterior cuando se ha tratado de las ciencias empíricas, aun referidas a la naturaleza, no insistimos más aquí.

Queda, no obstante, una inesquivable referencia a la dialéctica. Precisamente en las ciencias humanas —particularmente en la historia— es donde goza de mayor prestigio. La historia de las ideas así como la de las instituciones no puede entenderse adecuadamente si se prescinde completamente de la historia de la praxis social o de la producción. En esto Marx y Engels introdujeron referencias indiscutibles. Los pensamientos de la humanidad se han desarrollado según un esquema dialéctico; parece tratarse de algo corroborado empíricamente.

Los saberes no-científicos

Afirmamos saber muchas cosas que no podemos probar. Así, alguien asegura que los cuadros de Miró son mejores que los de Velázquez, o bien que la república es una forma de gobierno más buena que la monarquía, o que somos inmortales, o que Dios es infinito, o que torturar a los semejantes es siempre malo, o que el mundo está compuesto de materia y forma. Soltamos cada día un sinnúmero de frases que no pueden probarse, ni con pruebas lógico-matemáticas ni tampoco con pruebas empíricas. La filosofía es uno de estos tipos de saber no-científico. Hablaremos de este saber en el próximo tema. Aquí nos limitamos a describir de forma general los restantes saberes no-científicos. Cada vez más, de todas formas, dibujamos las fronteras de la filosofía y, por consiguiente, las de la filosofía de la educación.

El *sentido de la existencia* no es tema científico. Unos serán, sobre el particular, materialistas y otros espiritualistas, pero ni unos ni otros pueden proporcionar pruebas de sus particulares perspectivas.

Resulta difícil dar con alguien que no posea, o ande poseído por creencias sobre lo que está bien o lo que está mal en las conductas humanas: sobre el mentir, el ayudar a otros, el matar... Prácticamente no hay nadie sin opiniones morales. La divergencia aparece cuando se trata de determi-

nar *qué* conductas hay que aprobar y *qué* conductas hay que condenar. También se da discordia sobre *por qué* hay que aprobarlas o rechazarlas. No hay acuerdo ni sobre el *qué* moral ni sobre su *por qué*. De entrada el desacuerdo proviene de no tener a mano pruebas con que salirse del atolladero. Aquí no valen ni la deducción lógico-matemática ni las verificaciones fácticas.

Ha habido teóricos que han pretendido probar esta clase de juicios, pero no han alcanzado mucho éxito. En dos direcciones se han movido los argumentos más interesantes. Una dirección ha intentado deducir los enunciados morales a partir de los enunciados científicos, por ejemplo de la neurología. Otra dirección ha creído correcto hablar de intuiciones directas de los valores. Así como vemos que la naranja es esférica, así también percibimos que matar es malo.

Ya Hume (10) había refutado la primera de las argumentaciones subrayando cómo se transita incorrectamente desde el *es* o del *no es* —propio de las proposiciones científicas— al *debe* o *no debe* —característico de los enunciados morales.

Los intuicionistas han querido probar la objetividad de los valores como si de objetos sensibles se tratara. «El bien es tan visible como el color verde», ha dicho John Donne. Pero sucede que así como nos ponemos de acuerdo fácilmente sobre qué es verde, jamás alcanzamos acuerdo sobre qué es el bien o qué es lo bueno. El acuerdo existirá en torno a si la ley de tal Estado permite, o no, el divorcio; en la cantidad de divorcios que hay cada año; en que los hijos de los divorciados acusan psicológicamente, o no, tal separación de los padres...; pero el acuerdo es prácticamente imposible sobre si el divorcio es *bueno* o *malo moralmente*. No existen pruebas contundentes que puedan dar la razón a unos y negársela a los otros.

Enunciados
- descriptivos (e. g. «Pedro es calvo») (científicos)
- no-descriptivos (no-científicos)
  - prescriptivos (e. g. «Ama al prójimo»)
  - evaluativos (e. g. «Eulalia es bella»)

Entre «Pedro es calvo» y «Ama al prójimo» existen hasta diferencias sintácticas. El primer enunciado puede someterse a prueba; respecto al segundo, en cambio, no se tiene idea clara de qué tipo de pruebas podrían validarlo o invalidarlo.

---

(10) HUME, D.: *Tratado de la naturaleza humana*, Ed. Aguilar, Madrid, Libro III, parte I, sección I.

Las diferencias entre «Eulalia es bella» y «Pedro es calvo» no son tan notorias o, por lo menos, tan inmediatas como las anteriores. Por lo pronto, no se descubren diferencias sintácticas. Las diferencias se dan, empero; residen en los predicados. No es lo mismo afirmar de alguien que es calvo o bien que es hermoso o malo. No se es calvo como se es hermoso. No habrá dificultad en ponerse de acuerdo en la definición de «calvo»; por el contrario, las dificultades serán mayúsculas para coincidir en la definición de hermoso o de malo. «Hermoso» y «malo» apuntan a valores; lo de «calvo» se refiere a fenómenos observables.

La matemática, la lógica, la física, la química..., ignoran los juicios de valor, sean estéticos o morales o... Los elefantes no son moralmente ni buenos ni malos. Los electrones no son más bonitos que los neutrones.

Los enunciados no-científicos no pueden ser observados ni directa ni indirectamente; por otro lado, tampoco son proposiciones «a priori». Lo cual no quiere decir que estén desprovistos de toda validez; sólo carecen de *validez científica*. Difícilmente podemos organizar humanamente —con libertad— nuestra existencia sin referirnos a los valores. Un sistema educativo pensado al margen de la axiología es casi imposible, y en todo caso será perfectamente adecuado a dictaduras que se valdrán de la *neutralidad*, como de una ideología, para encubrir su estructura totalitaria.

Bibliografía

ADORNO, T. W.: *Sobre la metacrítica del conocimiento.* Ed. Monte Avila.

AGAZZI, E.: *La lógica simbólica,* Ed. Herder, Barcelona.

AYER, A. J.: *El problema del conocimiento,* Ed. EUDEBA, Buenos Aires.

BACHELARD, G.: *Epistemología,* Ed. Anagrama, Madrid.

La formación del espíritu científico, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

BADIOU: *Teoría del modelo,* Ed. Siglo XXI, Madrid.

BOCHENSKI, J. M.: *Los métodos actuales del pensamiento,* Ed. Rialp, Madrid.

BUNGE, M.: *Teoría y realidad,* Ed. Ariel, Barcelona.

CASTILLA DEL PINO, C.: *Naturaleza del saber,* Ed. Cuadernos Taurus.

CHISHOLM: *Teoría del conocimiento,* Ed. Montaner y Simón, Barcelona.

GADAMER, H. G.: *Vérité et méthode,* Ed. Seuil, Paris.

GILSON, E.: *El realismo metódico,* E. Rialp, Madrid.

GOLDMANN, L.: *Ciències humanes i filosofia,* Ed. 62, Barcelona.

GURVITCH, G.: *Los marcos sociales del conocimiento,* Ed. Monte Avila.

HESSEN, J.: *Teoría del conocimiento,* Ed. Austral, Madrid.

PIAGET, J.: *Psicología y epistemología,* Ed. Ariel, Barcelona.

ROSSI-LANDI, F.: *Ideología,* Ed. Labor, Barcelona.

3 - EL SABER FILOSOFICO

Filosofía y cultura

La filosofía es, por lo pronto, un producto cultural. La cultura, aun ignorando de momento cómo definirla, está absolutamente imbricada con el fenómeno humano. No es posible separar hecho cultural y hecho humano. Las peripecias de la cultura constituyen peripecias del hombre. La producción filosófica es uno de los sectores de la cultura.

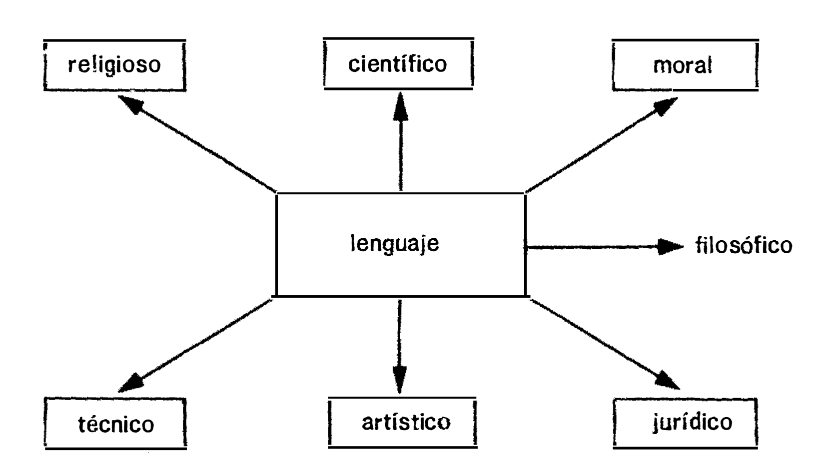


Figura 3.1. — Sectores culturales.

Aun marginando provisionalmente la pregunta sobre la procedencia de la cultura resulta posible inquirir, como primera aproximación, en torno a qué es cultura, trátese de cultura de los antiguos babilonios o de las actuales tribus Masai del Africa Oriental. Lo primero que salta a la vista es que toda cultura constituye una hermenéutica, o interpretación, tanto del contorno como de mi incrustación en el mismo. El mamífero no-humano también ve, toca y olfatea las cosas y los sucesos, pero no los interpreta; se limita a soportarlos. El animal por muy superior que sea continúa totalmente identificado con la *naturaleza*. El hombre, por el contrario, se destaca dé lo natural engendrando cultura; es decir, produciendo interpretaciones o esquemas de la realidad. Tales interpretaciones o esquemas han dejado de ser *cosas naturales* para convertirse en *cosas cultas*. Parece ser que la irrupción de la cultura tuvo lugar, por primera vez, hará cosa de unos dos millones de años en las actuales Tanzania y Kenya, cuando unos australopitecos —el «homo habilis»— se sirvieron de «utensilios» para tirar adelante con su vida. Tal vez había comenzado el trabajo. Un pedazo de naturaleza —el hombre— interpretaba el resto de la naturaleza, distanciándose, de esta guisa, de ella.

Los griegos clásicos denominaron *Physis* a la naturaleza y la entendieron como *universal* —algo así como el vientre del cual brotaba toda realidad—, como *cósmica*, o sea ordenada —en griego *Kosmos* quiere decir *orden*—, y la entendieron también como *racional;* lo ordenado es objeto de estudio racional. Para el pensamiento contemporáneo, la Naturaleza es aquella realidad no tratada por la fuerza simbolizadora del hombre. El agua del arroyo es natural; la palabra «agua» y la fórmula «OH_2» ya son elementos culturales. Lo que viene dado por el código genético y por el contacto con el mundo físico virgen resulta ser natural; lo aprendido, en cambio, dentro de una sociedad constituye el elemento cultural. Con este punto de mira, apareció en Alemania la división entre saberes naturales —*Naturwissenschaften*— y saberes culturales —*kulturwissenschaften*—, *saberes de la realidad* y *saberes del sentido*.

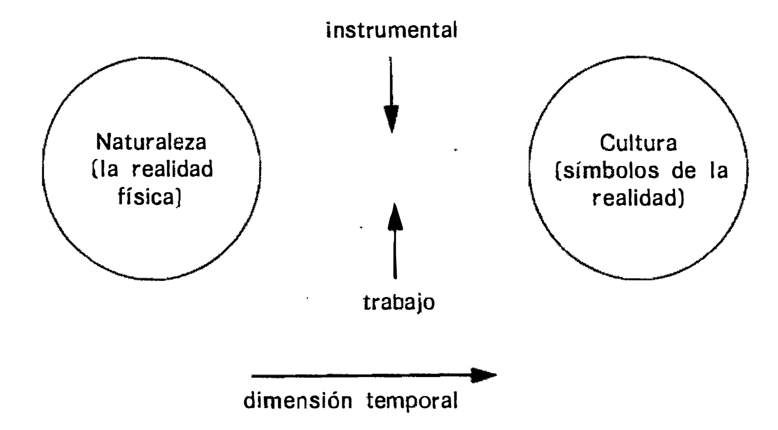


Figura 3.2. — El hombre convierte la Naturaleza en Cultura.

El ser humano, escribió Aristóteles, es algo más que *sensaciones —aísthesis—* y que *experiencia —empeiría—*; el hombre sale de la pura animalidad cuando pugna por dar satisfacción a sus muy peculiares urgencias. Con la técnica *—tékhne—* se satisface lo urgente.

La clase social privilegiada pudo en Grecia dar pábulo a lo imprescindible, dedicándose entonces algunos a la «theoría», a la inspección de las cosas, a la filosofía, que fue un modo de cultivarse, de fabricar cultura. Cuando unos cuantos dispusieron de tiempo quedaron boquiabiertos, asombrados delante del mundo, y *filosofaron.*

El vocablo «filosofía»

Los griegos acuñaron el término «filo-sofía». Heredoto de Halicarnaso lo usa —aunque como participio— al contar del político y legislador Solón que éste recorrió muchos países con ánimo de inspeccionarlos, ciertamente, pero también a fin de dar salida al *gusto de saber,* a la filosofía. No obstante, a manera de substantivo, la «filosofía» aparece muy probablemente por vez primera dentro del círculo socrático.

Era *sophós* —sabio—, en Grecia, aquel que entendía en algo; por ejemplo en el arte de curar o en el arte de cocinar. El «sophós» sabía tan bien su arte que hasta podía enseñarlo a sus prójimos. Eran tambien *sophoí* —sabios— aquellos que estaban enterados de lo más importante: es decir, del universo y de la vida de los ciudadanos. Quienes estaban en posesión de tal *sabiduría* tenían derecho no sólo a comunicar su saber, mas también a gobernar a los demás. Solón fue uno de tales «sophoí».

Frente a estos sabios —«sophoí»— irrumpieron Sócrates y sus acompañantes predicando precisamente que *no sabían nada,* constituyendo dicha ignorancia su única sabiduría. La sabiduría —«sophía»—, a partir de esta actitud, deja de ser un saber poseído para transformarse en saber constantemente anhelado y buscado. No hay propietarios de la sabiduría; únicamente quedan exploradores de la misma. O, si se prefiere, la nueva sabiduría, la socrática, es sólo «hambre-de-sabiduría»; es *filo —philia* o amor— *sofía —sophia* o sabiduría; es decir: paladeo y ciencia.

A partir de esta inédita perspectiva, el *saber* se convierte en *ganas de saber;* la *sofía* en *filo-sofía.* Deja de interesar el cuerpo doctrinal, pasando a ser, la filosofía, un simple talante existencial. La verdad o desvelamiento *—alétheia—* absolutos no son posibles; sólo nos es dado correr tras ellos escapando incesantemente de la «doxa» u opinión. Descartada la *sofía,* únicamente nos queda la *filo-sofía.*

Aparte este significado primerizo de la palabra «filosofía», se han dado muchos más a lo largo de la llamada cultura occidental. Pueden descubrirse tres sectores de fuerza semánticos (Fig. 3.3).

En la primera dirección semántica el término «filosofía» ha designado un conocimiento racional y hasta científico. «Filosofía natural» significaba, por ejemplo, en el siglo XIX, los estudios físicos. Descartes entendió la filosofía como la sistematización de todas las ciencias.

En la segunda dirección, «filosofía» ha sido sinónimo de saber uno, tomar decisiones prácticas. El «tómatelo con filosofía» —con cierto talante— del lenguaje coloquial se sitúa también aquí, tratándose de una popularización

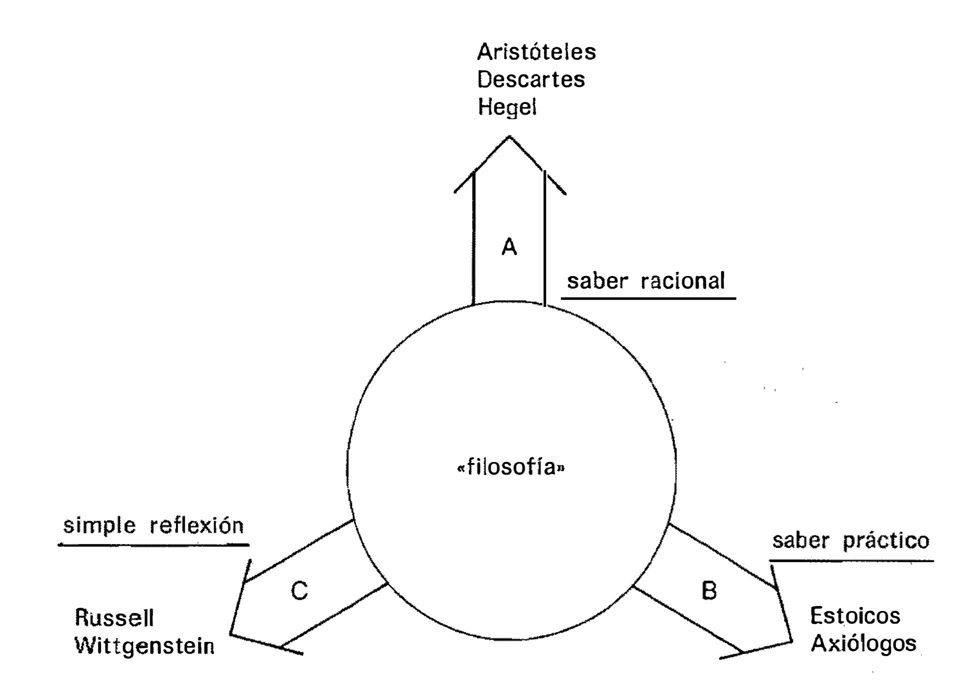


Figura 3.3. — Direcciones semánticas de «filosofía».

de la doctrina de los estoicos. El estudio de los valores —los cuales tienen que ver con la conducta— ha constituido una filosofía perfectamente colocada en esta acepción.

En la última dirección hay que colocar los significados de filosofía que entienden a ésta como estudio del vocabulario, como análisis lógico del pensamiento, como preocupación por las preguntas y no por las respuestas. El neopositivismo y la filosofía analítica se inscriben en este tercer significado.

Ideología, utopía y saber filosófico

Muchos —los marxistas, por ejemplo— afirman que el saber filosófico constituye una *ideología.* Antes de proseguir en la labor descriptiva de lo que sea «filosofía» conviene, pues, parar mientes en el concepto de «ideología» y en otros conceptos emparentados con él a fin de poder pronunciarnos sobre la cuestión de si la filosofía es, o no es, saber ideológico; y en caso afirmativo, si lo es siempre, o no, y en todas las acepciones del significante «filosofía».

Ha sido bastante corriente en la historia del pensamiento europeo oponer unos modos de saber considerados verdaderos a otros calificados de erróneos.

Verdad	*Error*
ciencia inductiva	«ídolos» (Francis Bacon)
ciencia	«ideas» (Kant)
ciencia	«ilusiones» (Freud)
ciencia	«poesía» (Positivismo lógico)
ciencia	«ideología» (Marx)

El concepto de «ideología» es un caso concreto del antagonismo señalado. Observémoslo de más cerca.

El primero que utilizó la palabra «ideología» fue Destutt de Tracy, quien siguiendo en la línea de Condillac entendió dicho vocablo en la acepción de *estudio genético de las ideas.* Napoleón, al verse atacado por los seguidores de Destutt de Tracy —los «ideólogos»—, los vituperó, pegándosele desde aquel momento, al término «ideología», una connotación peyorativa.

Marx ha sido quien ha elaborado una nueva noción de «ideología», noción a partir de la cual se han realizado luego nuevos estudios sobre la misma. Marx analiza este concepto en la *Ideología Alemana* (1) a fin de calificar ciertas teorías idealistas de neohegelianos.

Según Marx, las ideologías son elementos derivados de la realidad social; son reflejos de esta realidad:

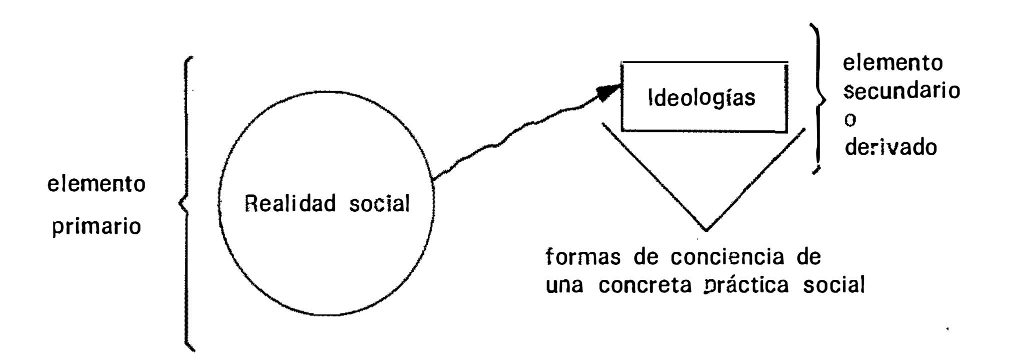


Figura 3.4. — Origen de las Ideologías.

(1) MARX, C.: *La Ideología Alemana*, Ed. Grijalbo, Méjico.

Desde estos análisis, las ideologías —filosofías, religiones, políticas, cien-ias, derechos, morales, estéticas...— no poseen vida autónoma. No existe, ues, una historia de las ideas, o de la cultura, independiente de la historia ocial —o productiva— de los hombres. Además, las ideologías enmascaran a realidad; la relación «realidad→ representación» ha quedado invertida. 'or otro lado, la producción de las ideologías resulta inevitable mientras n la sociedad exista la división del trabajo, ya que dicha división arrastra onsigo el que la conciencia pueda imaginarse como distinta de la concien-ia de la práctica existente.

A primera vista, tal descripción de las ideologías resulta convincente en u totalidad dado su simplismo. Sin embargo, de analizar las cosas más de-enidamente, aparecen no menguadas dificultades. Si el pensamiento no es nás que el reflejo del movimiento real trasladado al cerebro del hombre, omo afirma Marx, resulta harto difícil explicarse tanto las leyes que re-ulan el universo simbólico —que es algo únicamente superestructural se-ún los textos marxianos— como la eficacia que muestra dicho universo. además, en la medida en que las ideologías vengan producidas por concre-as circunstancias históricas parece difícil despojarlas de utilidad y de efi-acia, a pesar de su pretendido carácter ilusorio. Por otro lado, si la tota-idad de las ideologías depende de su origen social —por ejemplo, de una lase social, la cual impondrá su ideología que se convertirá en dominante—, esulta que todo el universo simbólico posee una función política. El valor pistemológico de todos los conocimientos dependería entonces de su origen ocial; lo cual conduce al relativismo gnoseológico. Quienes han pensado sí de forma dogmática han defendido la existencia de dos ciencias: la cien-ia burguesa y la ciencia proletaria —una física o una biología, pongamos or caso, burguesas opuestas a otras proletarias; el triste caso del biólogo oviético Lysenko se situaría dentro de esta perspectiva.

Mannheim y Althusser son dos pensadores de nuestro siglo que han roseguido los análisis en torno al concepto de «ideología». Debemos no-otros constatar que la definición de ideología resulta difícil; se trata más ien de un tema de estudio que de un concepto propiamente tal. Si se retende, por ejemplo, discernir *ideología* de *ciencia*, a fin de conocer mejor n qué consiste la primera, salta a la vista que este discernimiento consti-uye un modelo de discurso mental que en modo alguno es ciencia, con lo ual pasa a ser ideología, a menos que se admitan otros modelos de pensa-niento que no sean ni científicos ni ideológicos. ¿Podría, acaso, cierta filo-ofía entenderse como esta tercera forma de pensar?

Dejamos la concepción marxiana de ideología —aunque sin perderla de ista dada su capacidad enriquecedora— y proponemos un nuevo tratamien-o. Enlazamos críticamente *ideología*, *utopía* y *proyecto* con ánimo de ver ónde colocar a la filosofía.

Entre nuestros saberes no-científicos, producidos por la capacidad ima-inadora de los hombres en sociedad, hay que distinguir dos modalidades nuy distintas: la función *afirmadora* de lo que hay y la función *negadora* le lo que hay; o afirmarse en el presente socio-político-económico o negarlo ara posibilitar el futuro. No conviene confundir ideología y utopía.

Ideología y utopía coinciden en no ser discursos científicos; ni una ni tra pueden probar sus asertos. También ambas tienen que ver con la prác-ica social de los hombres; ahora bien, la ideología es un producto de la

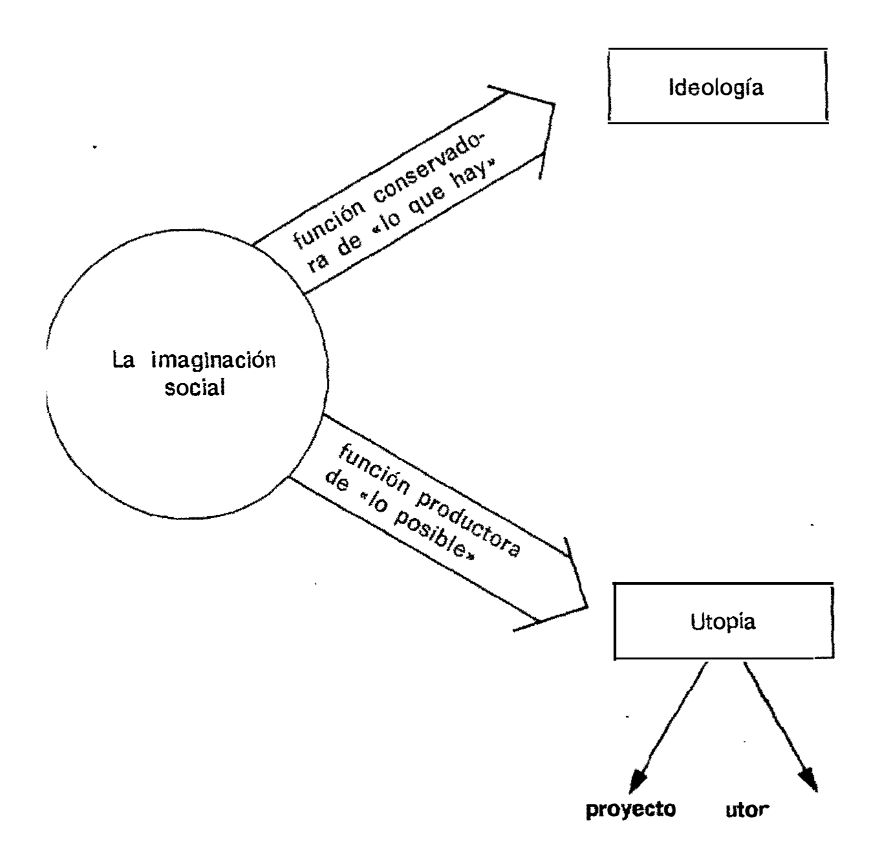


Figura 3.5. — Función de la Ideologia y ɹtopía.

naginación cuyo papel consiste en conservar, justificándola racionalmente, ı situación social y política vigente. La utopía, en cambio, posee un papel reador de nuevas situaciones, para lo cual niega previamente la actualidad. a «u-topía» —del griego *u*, negación, y *topos*, lugar— implica estar siempre *en otra parte;* es la constante negación del *orden dado.* El hombre para ɜr hombre, según el pensamiento utópico, tiene que mirar siempre *más llá* de lo que el hombre es. La utopía es creadora porque niega rotundaıente la sociedad política o explotadora, imaginando una nueva sociedad n la que ya no haya dominio del hombre sobre el hombre, en la que se é «an-arquía».

Ideología y utopía tienen que ver con la realidad política y social; la rimera para justificarla —mejor: pseudojustificarla—, la segunda, en camio, para superarla. Tanto el marxismo como el liberalismo constituyen, en uena parte, ideologías que procuran racionalizar los respectivos poderes po-

litícos estatales. El anarquismo y el cristianismo son, también en buena parte, utopías que fuerzan la rotura del presente hacia realidades totalmente nuevas. Es evidente que el marxismo encierra a su vez elementos utópicos —e. g. la escatológica sociedad comunista sin clases y sin Estado—, como el cristianismo ha jugado a modo de ideología de muchos poderes políticos constituidos, proporcionándoles ideas que hicieran más aceptable el dominio de éstos.

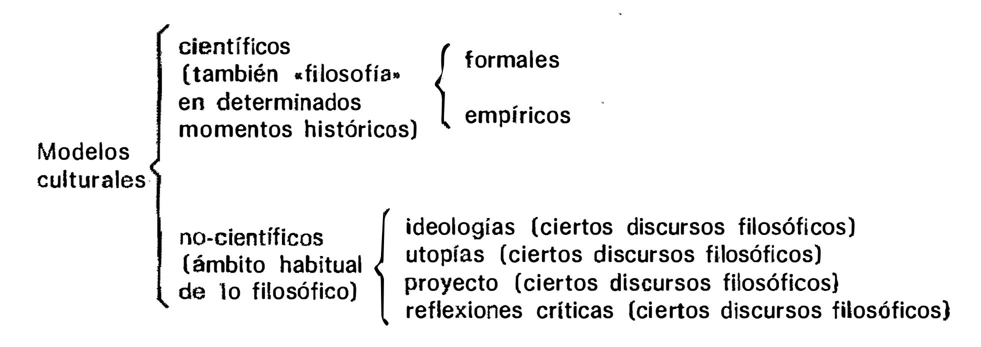
La utopía roza lo patológico cuando prescinde completamente de la historia; entonces prescinde de lo metodológico, al intentar realizar la *transformación*, perdiéndose del todo en la fantasía o en el pensamiento del «todo o nada».

Podría tal vez calificarse de *proyecto* un tipo de discurso mental no-científico que prefiguraría un tanto utópicamente sociedades futuras aunque teniendo de alguna manera presentes los hechos socio-históricos.

Después de estas precisiones semánticas, la cuestión sobre si la filosofía es, o no es, ideología, como mínimo se complica. No resulta tan simple como pudo parecer de entrada. Aunque un tanto superficialmente, de momento insinuamos que bajo el nombre de *filosofía* se han producido ideologías, utopías y también proyectos. Creemos que no han faltado tampoco producciones mentales que, con no ser científicas, tampoco han sido ideologías, utopías o proyectos. Se trataría de unos discursos que objetivamente ni consagrarían lo que hay en la sociedad —ideologías— ni tampoco se le opondrían a fin de lanzarse hacia un porvenir venturoso —utopías y proyectos—. Serían, por ejemplo, reflexiones críticas sobre el lenguaje o sobre el valor del conocimiento; con la denominación de «filosofía» también ha circulado tal modelo de pensamientos.

Los saberes filosóficos

Como acabamos de ver, bajo la etiqueta de *filosofía* se han producido muy diversos saberes, incluso ciencias. Matemáticas y lógica —ciencias formales— han circulado en el transcurso de la historia con el nombre de *filosofía*; igual ha sucedido con la astronomía y la física —ciencias empíricas—. Además, el significante «filosofía» ha designado paraciencias, religiones, morales, estéticas, derechos, muy diversas ideologías y utopías, y, por último, también ha constituido un tipo de *saber crítico*, como fue en gran parte la producción filosófica de Kant.



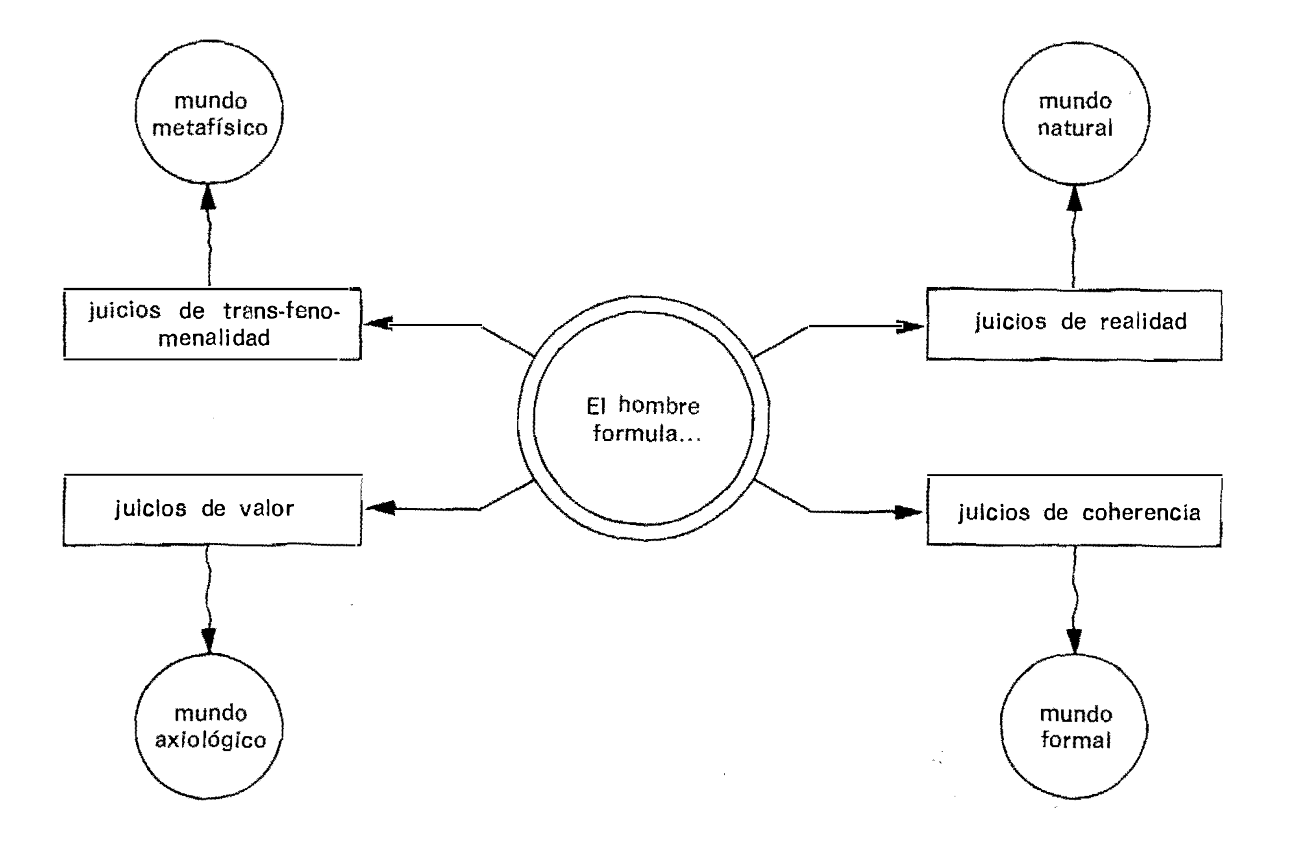
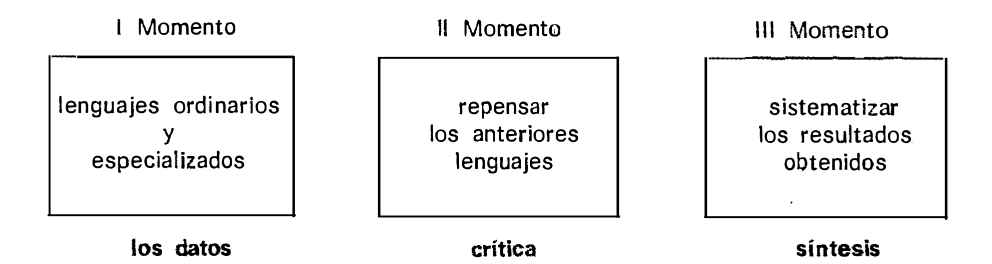


Figura 3.6. — Clases de juicios que el hombre formula.

De los múltiples significados que ha tenido la palabra «filosofía», privilegiamos dos: *filosofía como metafísica* —o saber metasensitivo— en la medida en que es gnoseología y utopía —y no ideología— preferentemente, y *filosofía como reflexión crítica* sobre enunciados. De la metafísica trataremos aunque muy suscintamente en el próximo apartado. Nos referimos a continuación a la filosofía como discurso crítico.

La filosofía como *saber crítico* parte del hecho de que los hombres hemos producido y continuamos elaborando un sinnúmero de enunciados que pueden clasificarse, según su tipo de formulación y según sus temas de referencia, en cuatro grandes apartados: los *juicios de realidad* que se refieren al ámbito de la naturaleza —e. g. «El bacilo de Koch produce la tuberculosis»—, los *juicios de coherencia*, cuyo ámbito lo constituyen la lógica y la matemática —e. g. «Dos cosas iguales a una tercera son iguales entre sí»—, los *juicios de valor*, que apuntan a la estética y a la moral —e. g. «Montserrat es una mujer hermosa», o bien, «Es malo que una clase social explote a otra»— y, finalmente, los *juicios de trans-fenomenalidad* —e. g. «Mi amigo Pedro es una *persona*».

Sobre este cúmulo de juicios, la filosofía en cuanto discurso crítico emprende una tarea reflexiva, a la vez analítica y sintética, procurando determinar el valor de los diversos lenguajes e insinuando la posible valía de algunos contenidos. Pueden distinguirse tres momentos en este saber filosófico:



La filosofía desde esta perspectiva es un *saber crítico*; por consiguiente, no es ni saber formal, ni empírico, ni ideológico, ni utópico. Es una reflexión analítica y también sintética sobre enunciados. Esta tarea filosófica permite no sólo valorar los diversos lenguajes, mas también favorecer la libertad de los hombres al destruir la «racionalidad dominante» en una sociedad concreta.

La metafísica

Creemos que la filosofía, entendida como metafísica, puede también quedar privilegiada al lado de la «filosofía-saber-crítico». La primera dificultad con que topamos, sin embargo, es la de precisar semánticamente la palabra «metafísica». Este término ha conocido múltiples significados.

Su etimología nos conduce hasta Andrónico de Rodas quien al publicar —publicación manuscrita, evidentemente— las obras de Aristóteles colocó cierto número de obras de éste —aquellas que después han constituido el corpus de la metafísica aristotélica— detrás de la «Física». *Meta* —después de— *física*.

Cuando en el tema anterior se ha hecho referencia al saber metafísico ya hemos adoptado el significado kantiano de este significante. Ahora persistimos en él, marginando las restantes acepciones. Kant llamó *metafísica* cuanto puede conocerse «a priori» de un objeto, prescindiendo de todo elemento empírico; por consiguiente, es metafísico todo conocimiento que pretende saber cosas más allá de la experiencia sensible. Los saberes, por ejemplo, sobre la persona humana y sobre Dios son a todas luces metafísicos desde tal perspectiva kantiana.

La metafísica abraza dos amplios universos: la *ontología*, o saber más allá de la experiencia, y la *gnoseología*, o doctrina acerca de la constitución de la experiencia. Ni en una ni en otra vertiente hay saber experimental, ni siquiera al querer averiguar los constitutivos de la experiencia, pues el criterio sobre ésta tiene que situarse evidentemente fuera de la experiencia misma.

Una metafísica jamás es ciencia en la acepción moderna —desde Galileo— de esta palabra por ser siempre un saber que trasciende los fenómenos. Por esta causa diversas doctrinas, exorbitando la afirmación kantiana, han insulflado una connotación peyorativa en todo saber metafísico. Como no es científico carece de valor, han dicho.

El positivismo rechazó la metafísica por tratar realidades no experimentables. El neopositivismo la ha menospreciado porque se vale, la metafísica, de lenguajes literalmente no-significativos —no reducibles a alguna

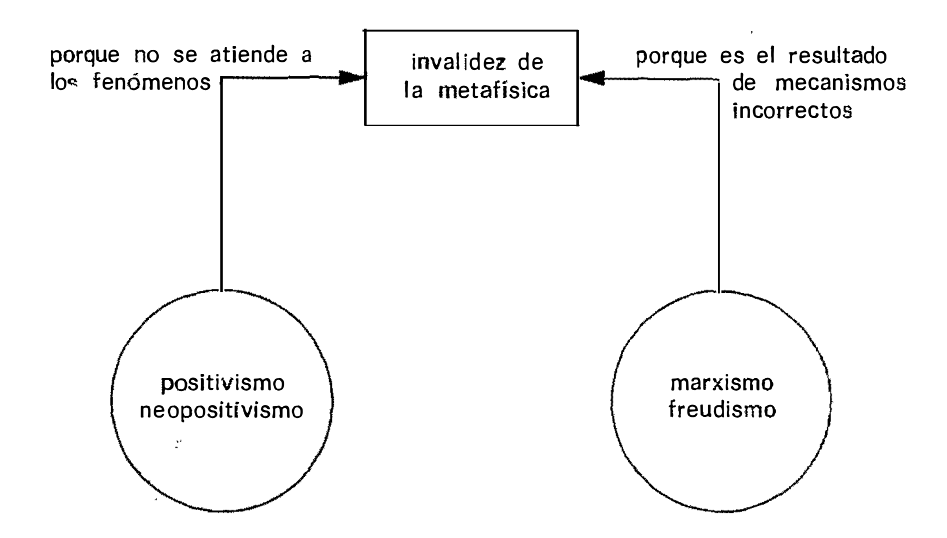


Figura 3.7. — Argumentos contra la validez de la metafísica.

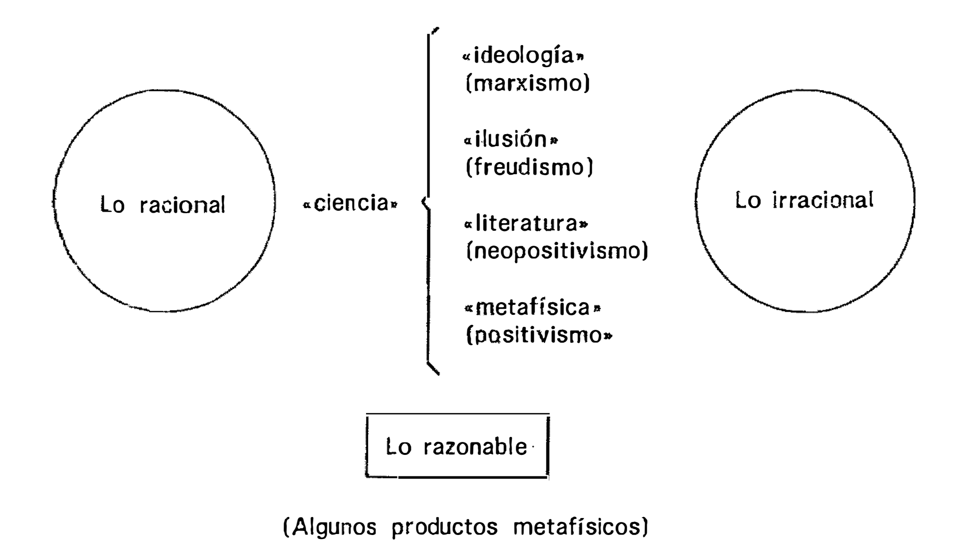


Figura. 3.8. — Nuestra opinión sobre lo metafísico.

experiencia—. Hay que estar de acuerdo con una y otra corriente de pensamiento en que la metafísica no es ciencia; ahora bien, se puede discrepar de ambas en la medida en que sostienen que el saber metafísico carece de todo posible valor.

El marxismo ha negado validez a la metafísica al considerarla totalmente explicada a manera de reflejo de una determinada praxis social. El freudismo también ha quitado valor a los discursos metafísicos explicándolos como ilusiones provocadas por las represiones a que se halla sometida la especie humana. Debe coincidirse con una y otra corriente de pensamiento en que las infraestructuras social y psíquica condicionan la producción de metafísicas; puede perfectamente discreparse de las dos corrientes si se entiende que las infraestructuras *determinan* totalmente el discurso metafísico.

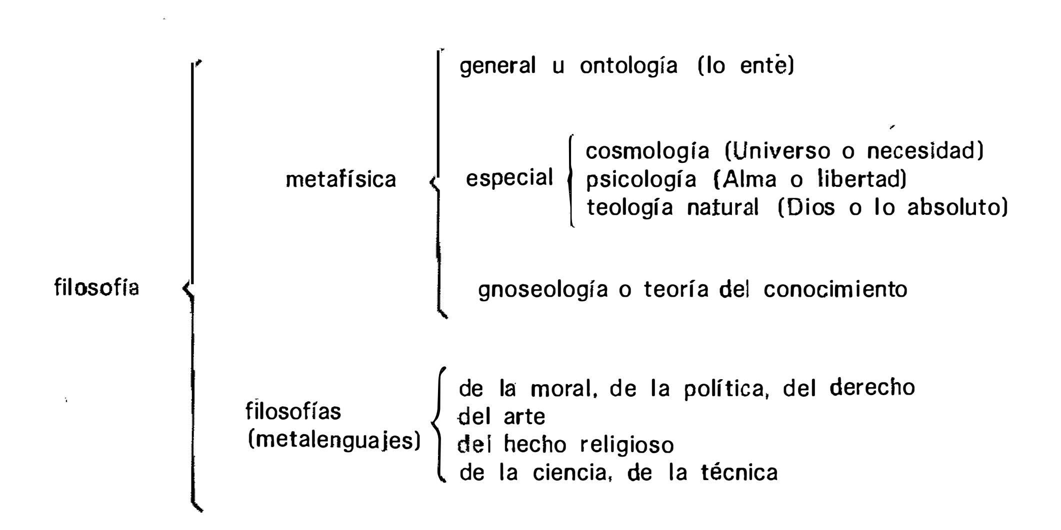
Entre «lo racional» y «lo irracional» cabe el discurso «razonable» que con no disfrutar de las características de la ciencia permite hablar de la realidad transfenoménica. Es indispensable que tal discurso sea coherente, sin contradicción con la experiencia y que además ilumine la cotidianidad experiencial de los hombres. Esto basta, quizás, para convertirlo en razonable y aceptable. De no cumplir este mínimo de tres condiciones, no importa qué metafísica debe ser rechazada por caer en la pura irracionalidad y arbitrariedad.

La metafísica, al fin y al cabo, no es un saber del «trans-mundo» obtenido mágicamente, sino algo así como una *lectura* del fenómeno. Viendo y tratando a la amada; es decir, a través de los fenómenos de la amada, se me ofrece la intimidad de ésta, su «ser-persona», su «ser-ella». Nunca esto

último constituye fenómeno sino entidad metafísica. Lo difícil es saber leer los fenómenos de la amada a fin de alcanzarla en su singularidad irrepetible. La metafísica intenta tal lectura.

División de la filosofía

Se han dado muchas divisiones de la filosofía ya desde la antigüedad griega. Todo depende de qué se entiende con el vocablo «filosofía». Tal como ha quedado aquí perfilado, su división no ofrece dificultades.



La *metafísica general* conoce todas las cosas a la vez, pero no en cuanto son *tal* o *cual* sino en cuanto *son*. La ontología debida a Aristóteles —una de las varias producidas en la historia— entiende el *ser*, no como una característica más de las cosas de manera que éstas fueran A, B y además *ser*, sino como un carácter que está presente en cada cosa y en cada rincón de las mismas. Más allá del *ser* hay nada. Aristóteles definió la filosofía, desde la perspectiva ontológica, de esta forma: «Mientras cualquier ciencia y cual-

quier actividad humana considera las cosas que son y tales como son, la filosofía considera las cosas en cuanto son» (2).

Una *metafísica especial*, de particular interés, así como una verdadera *gnoseología* las constituye la *Crítica de la Razón Pura de Kant* (3). Universo, Alma y Dios no son objetos científicos, objetos de estudio, sino funciones reguladoras del conocimiento de los objetos cuando la ciencia intenta la sistematización de éstos. La Idea de Universo, la Idea de Alma y la Idea de Dios son orientaciones que posibilitan la estructura de la experiencia, a base de forjarnos una Idea de la totalidad de objetos dable en una intuición externa —Universo—, en una intuición interior —Alma— o en toda posible intuición —Dios.

En la segunda parte de la división establecida se introduce la filosofía como saber crítico. Se analizan diversos lenguajes desde el exterior de los mismos. Puede llamar la atención la falta, por ejemplo, de una *filosofía de la educación* como de una *filosofía de la medicina*. Tanto más escandalosa resulta la primera ausencia cuanto constituye el tema central de este libro. En el próximo tema abordaremos más detenidamente la cuestión. De momento, y para salir de la objeción aunque sea perentoriamente, hacemos notar que tanto la educación como la medicina son conglomerados de saberes: de *ciencias*, de *técnicas*, de *artes*, todos sometidos a *moral*, a *política* y a *derecho*. Enfocándolo así, tanto la filosofía de la educación como la filosofía de la medicina están presentes en la división propuesta de Filosofía.

El nacimiento de la filosofía

Según se defina la Filosofía, ésta nació en un lugar y momento histórico o bien en otros. La noción que aquí hemos proporcionado nos permite defender que de alguna forma el quehacer filosófico se inició en la Grecia clásica.

Si tratamos ahora del primer surgimiento del saber filosófico, lo hacemos convencidos que dicho tratamiento, aunque breve, sirve para procurar una más cabal idea de tal modelo de saber. Con ello, al fin y a la postre, posibilitamos una mayor precisión del concepto «filosofía de la educación».

En el siglo VIII a.C., Hesiodo dedicó el saber filosófico a tratar principalmente de los dioses, los cuales se prolongan en la naturaleza. El grupo de los jónicos —Tales, Anaximandro y Anaxímenes— discurrió en torno a la *Physis* o naturaleza creyendo descubir que ésta era unitaria y universal. A tal discurso también se denominó filosofía. Tanto Parménides como Heráclito, con distinguirse en otras cuestiones, coinciden en descubrir aquello que *es* de modo indefectible —aunque como algo separado— en el seno de la «Physis»; han dado con el *Logos* —discurso razonado— y con el *Nous* —mente o espíritu—. Con la escuela pitagórica hacen aparición los *objetos matemáticos*; el número pasa a ser la entraña de todo. Las cosas bien hechas son armónicas porque están sometidas a proporciones numéricas.

---

(2) ARISTÓTELES: *Metafísica;* 1064, a, 3.

(3) KANT, E.: *Critique de la raison pure*, P.U.F., Paris, 1968.

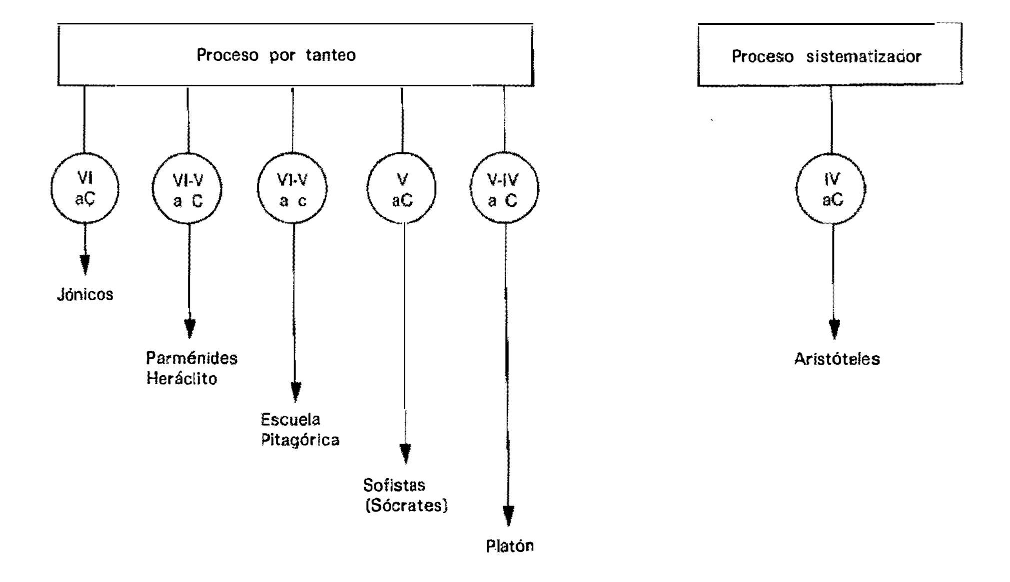


Figura 3.9. — Nacimiento de la filosofía.

Con Sócrates y con los sofistas en general —Protágoras, Gorgias...— el tema de la reflexión filosófica se centra en el ser humano y su ámbito. Se interesan por el discurso mental, por la virtud, por el bien. Se ha abandonado la «Physis» y se ha abordado el «ánthropos» y la «polis».

Platón trata muy diversos temas, pero la filosofía prosigue sin sistematizarse; es ética, es matemática, es física, es política...; todo a la vez y en desorden. Platón descubre un mundo distinto de éste, del captado a través de los sentidos. Existe, aparte este mundo de las cosas, el mundo de las ideas. Además de «caballos», perecederos e imperfectos, está la *idea-de-caballo*, eterna y perfecta. Las *Ideas* «son» de modo total; las *cosas*, en cambio, se limitan a reflejar ténuamente las *Ideas*.

Finalmente la filosofía se sistematiza en Grecia. Esto se debe a Aristóteles. Ciertamente la filosofía ya era con anterioridad un saber de la totalidad, en el sentido de que era un discurso sobre todos los objetos. Con Aristóteles el conglomerado de saberes se organiza; la filosofía es un saber de la totalidad, como antaño, pero comprendida ahora la totalidad en cuanto totalidad y no como suma acumulaticia de objetos. La filosofía es básicamente ontología; sabe todas las cosas pero sólo en aquello en que todas coinciden. Y todas están de acuerdo en que *son*. La filosofía se ocupa de todo *lo que es*, pero no en cuanto es *esto* o *lo otro*, sino exclusivamente en cuanto *es*. Para Aristóteles, la filosofía estricta posee objeto propio, distinto del de otras ciencias, el cual objeto no es otro que el *ser*.

Los primeros pasos del saber filosófico ya proporcionan las dos acepciones que antes hemos privilegiado del significante «filosofía»: la acepción de *metafísica* y la acepción de *saber crítico*. Aparte, también fue en Grecia un montón de cosas más, como paraciencia, religión, moral, política, derecho, física, matemática...

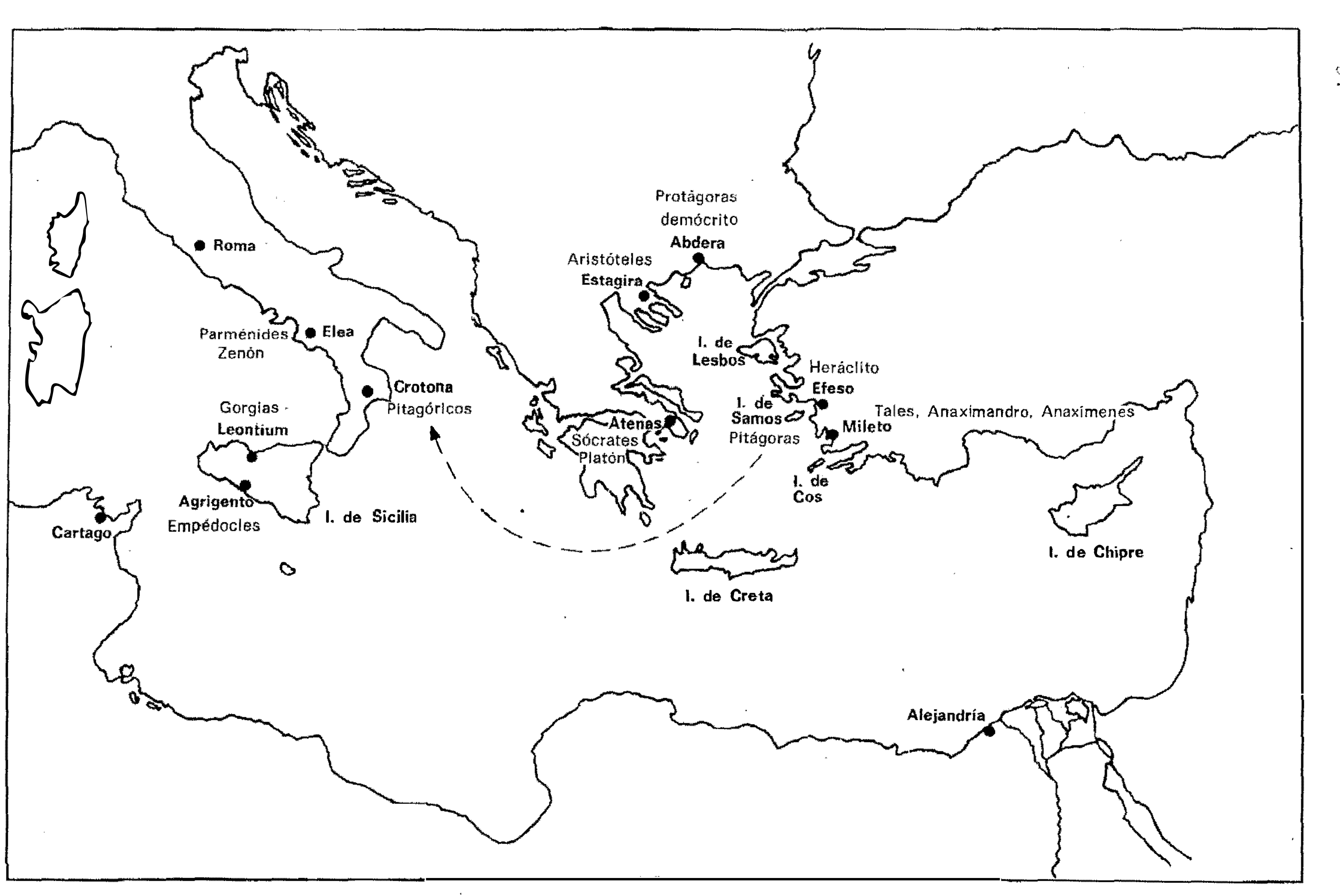


Figura 3.10. — La naciente filosofía.

Bibliografía

ADORNO, T. W.: *Justificación de la Filosofía,* Ed. Taurus, Madrid.

AYER, A. S.: *Lenguaje, verdad y lógica,* Ed. Martínez Roca, Barcelona.

BLOCH, E.: *Introducción a la filosofía,* Ed. Fundamentos, Caracas.

BOCHENSKI, J. M.: *Introducción al pensamiento filosófico,* Ed. Herder, Barcelona.

JOAD, C. E. M.: *Guía de la Filosofía,* Ed. Losada, Buenos Aires.

KÖRNER, S.: *¿Qué es filosofía?* Ed. Ariel, Barcelona.

MARTÍNEZ MARZOA, F.: *Iniciación a la Filosofía,* Ed. Istmo, Madrid.

ORTEGA Y GASSET, J.: *¿Qué es filosofía?* Ed. Revista de Occidente, Madrid.

PIAGET, J.: *Sabiduría e ilusiones de la filosofía,* Ed. Península, Barcelona.

PIEPER, J.: *Defensa de la Filosofía,* Ed. Herder, Barcelona.

RUSSELL, B.: *Los problemas de la filosofía,* Ed. Labor, Barcelona.

SACRISTÁN, M.: *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores.* Ed. Nova Terra, Barcelona.

4 - FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Los interrogantes filosóficos

La filosofía, tanto si se la entiende como metafísica que como reflexión crítica, es particularmente entrometida. Sumados todos los momentos históricos, puédese afirmar que la intromisión filosófica ha sido total; ha metido su curiosidad —quizá malsana aunque inesquivable— en no importa qué tema. Conviene subrayar que su presencia es fundamentalmente interrogativa, que aun en el supuesto de que lance asertos no hay que tomar a éstos muy en serio; su consistencia es flaca, ya que desnudos de pruebas como andan son más bien espuela o aguijón para proseguir en la búsqueda que lugar de acampada. Como ocupación mayúscula la faena filosófica no se propone tanto saber cosas o saber decidir cuanto someter a inquisición todo aquello que imaginamos saber o poder.

Paseándose por todas partes, molestando a todo el mundo, la filosofía formula preguntas peculiares, hasta impertinentes. Una pregunta normal es: *¿cómo* andas de salud?; un interrogante singular, en cambio, es: *¿qué* es la salud?, o bien, *¿para qué* la salud? Otra pregunta coloquial puede ser: *¿cuánto* espacio ocupa este aeropuerto?, mientras constituye una pregunta casi caprichosa: *¿qué* es el espacio? Los interrogantes peculiares, tan alejados de los emitidos por el hombre de la calle, son como mínimo parientes del quehacer filosófico. Obsérvese cómo las preguntas filosóficas —impertinentes e indecorosas— apuntan de lleno, o por el flanco, a la intransferible vida de los hombres. Que sea la salud, o el espacio, o el tiempo, o la existencia, o..., tiene siempre que ver con nuestras biografías: con nuestra angustia y con nuestra alegría, con nuestra calamidad y nuestra dicha, con nuestra vida y con nuestra muerte. La filosofía no será existencialista, pero difícilmente dejará de ser existencial.

Viene uno y te suelta: «no lleves tus hijos a aquel centro porque *educan muy mal*». Otro asegura: «mis hijos han sido muy bien *educados*». Ahí está un montón de actos y de instituciones calificados y calificadas de educativos. La educación es algo con lo que nos encontramos por la calle de

igual modo como nos topamos con el lenguaje, el derecho, el arte, la ciencia, la religión, la moral... La educación también configura nuestra existencia. También aquí, pues, va a clavarse el interrogante impertinente, la pregunta filosófica: *¿qué* es la educación?, ¿con qué *finalidad* educar? De esta guisa nace la *Filosofía de la educación.* No importa, desde este interrogatorio, ni el *cómo,* ni el *con qué,* ni en *qué* medio, ni a *quién* se educa; lo que preocupa ahora de frente es el *qué* y el *para qué* de la educación.

La reflexión filosófica sobre el proceso educador no constituye moda de hogaño; así Castiglione en su obra *Il Cortegiano,* en pleno Renacimiento, como también Erasmo de Rotterdam, en *La educación de los niños,* ya se interrogan sobre el *qué* y el *para qué* de la educación, y esto sin querernos referir ahora a la Antigüedad clásica. Los filósofos de la educación han sido numerosos aun sin conciencia clara y distinta de su faena. Lutero, Rabelais, Molière, Fenelon, Locke, Montesquieu, Rousseau..., son autores conocidos que han procurado responder a preguntas filosóficas en torno al hecho educativo.

Al filósofo de la educación se le escapan preocupaciones tales como la dislexia, el cómo mejorar la relación entre maestro y alumnos, de qué forma integrar a la familia en la marcha escolar...; en cambio, se preocupa de: ¿por qué tiene importancia leer bien?, ¿en qué tiene que consistir la relación «maestro-alumno», ¿qué valor posee la familia?...

La grandilocuencia de la Filosofía de la educación adquiere mayor volumen si atinamos a ver que el fenómeno educativo está fuertemente atado a la cuestión sobre *qué es un ser humano.* Se asegura que el hombre irrumpió cuando apareció el trabajo o como mínimo el lenguaje; es decir, cuando apareció la cultura. Hombre, cultura y educación —ésta transmite a aquélla— son inseparables. Kant (1) sostuvo que el distintivo entre el bruto y el hombre radica precisamente en que este último sólo llega a ser tal mediante la educación. Si lo que la humanidad es y ha sido resulta inexplicable sin el recurso a los procesos educacionales, salta a la vista la pertinencia de los interrogantes filosóficos sobre dichos procesos. Preguntar por la educación, por su bulto y por sus fronteras, por su peso o valor, es inquirir, a la postre, por nosotros mismos.

Ya no llaman, pues, sobremanera la atención tantas expresiones en uso como: «las bases filosóficas de la educación», «los presupuestos filosóficos de la tarea educativa», «la filosofía de la educación»... Se trata de formas de hablar parecidas a otras también corrientes como: «filosofía del arte», «filosofía del derecho», «filosofía de la ciencia», «filosofía de la historia»... Lo que no resulta tan obvio es el significado de tales expresiones; ¿qué se designa con ellas? La imprecisión de estos lenguajes nos avisa del riesgo que corremos de zambullirnos en la verborrea; ahora bien, tal peligro no es suficiente para eliminarlos. Sin duda pueden también utilizarse para señalar ámbitos de investigación autónomos y de suma importancia.

---

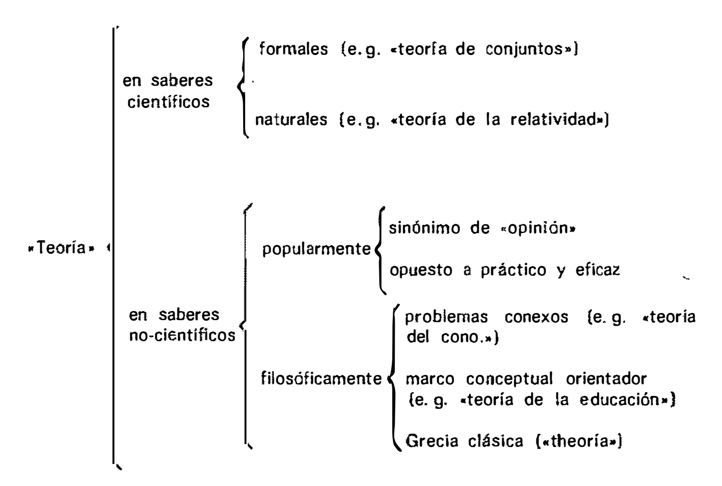
(1) KANT, E.: *Réflexions sur l'éducation,* Ed. Vrin, Paris, 1966, pág. 73.

¿Teoría o filosofía de la educación?

De algún tiempo a esta parte, y con cierta frecuencia, el tipo de reflexión que antes se designaba con las palabras «Filosofía de la educación» ha pasado a denominarse con los vocablos «Teoría de la educación». El cambio de significante pudiera inducir a la sospecha de que se ha dado también mudanza en los contenidos. Y la mayoría de las veces no sucede así. Se cuentan cosas similares a pesar de la denominación distinta. Podrán constatarse diferencias, pero no van más allá de las que podían descubrirse antes, con la expresión de «Filosofía de la educación», entre la producción de uno y otro autor.

Probablemente el cambio de designación —pasar de «Filosofía» a «Teoría»— se deba tan sólo al desprestigio con el que se ha visto cubierto estos últimos tiempos el significante «filosofía» en contraposición al prestigio de que goza la palabra «teoría». De alguna forma, sin embargo, ha habido exclusivamente cambio de envoltorio pero siguen sirviéndose productos parecidos. Como las ciencias —que disfrutan de muy buen nombre gracias a sus incuestionables éxitos— utilizan la palabra «teoría» para señalar determinadas etapas de su progreso, muchos tratadistas de la pedagogía han preferido usar la expresión «Teoría de la educación» para sus trabajos, cuando en no pocas ocasiones siguen ofreciendo básicamente el mismo tipo de reflexiones que antes proporcionaban bajo el nombre de «Filosofía de la educación».

Abordamos el significado de «teoría» con el ánimo de precisar el de «filosofía», cuando uno y otro se refieren a los fenómenos educacionales.



Dentro del lenguaje popular es corriente escuchar alguna que otra frase de este estilo: «mi *teoría* respecto a la guerra es la siguiente...»; en este contexto, «teoría» está substituyendo a la palabra «opinión». Carece de importancia para nuestro propósito. También dentro del habla coloquial se usa «teoría» y «teórico» para denunciar un decir ineficaz, que se aliena en las palabras sin alcanzar jamás el ámbito de las realizaciones. «Fulano de Tal se pierde en *teorías* y nunca hace nada»; «Zutano es un *teórico*». En

y otro enunciados, «teoría» y «teórico» designan lo opuesto a *práctica.* s significados populares no vienen muy a cuento para nuestros in-ɔs.

En el campo de las ciencias es donde el vocablo «teoría» alcanza un ificado más riguroso y, por lo pronto, un significado completamente nto al que se le otorga fuera de dicho ámbito científico. Así en mate-icas, «teoría» designa una esfera conceptual formalizada, de un alto gra-ɔrganizativo, con escasa relación con la vida práctica; la «teoría de los juntos» podría constituir un ejemplo. Dentro de las ciencias empíricas, alabra «teoría» viene utilizada ordinariamente en el sentido de una hi-:sis verificada y, con mayor frecuencia todavía, como un conjunto de ›tesis confirmadas, relacionadas lógicamente, cuya función primordial es icar el contenido de dichas hipótesis. La «teoría de la relatividad» sería ejemplo.

Aun con esta semántica, «teoría» puede tener interés en educación. Cier-teorías psicológicas, económicas, históricas o sociológicas abrazan el ıo educativo. Este no es una ciencia, sino un conjunto de prácticas rela-ıadas entre sí por un mismo objetivo. Ahora bien, muchas prácticas edu-vas se basan o inspiran en teorías científicas. Algo parecido sucede con nedicina. El éxito educativo es tanto mayor cuanto mayor es el peso de teorías científicas en las cuales se inspira la práctica educacional. A pe-de este posible uso de la palabra «teoría», la mayoría de tratados que an este título no se refieren a dicho significado científico de «teoría». desde luego, jamás se alcanza la nitidez de las teorías científico-natura-amén de no obtenerse propiamente una teoría científica educacional ɔnoma sino, más bien, algún que otro trasiego de teorías desde el campo ıtífico a la praxis educativa.

Dentro de lo que suele llamarse filosofía se dan otros usos del término ›ría». La Grecia clásica llamó *theoria* a un saber incuestionable, que se ›one dado que proviene del hecho de inspeccionar lo que las cosas son lmente. Es un conocimiento únicamente alcanzable por parte de quien podido vacar para lo innecesario. En gnoseología se denomina teoría a . estructura de problemas fuertemente conexos; éste y no otro es el sig-:ado, por ejemplo, de «Teoría del conocimiento». Un tercer significado l más apropiado para el tema educacional— es el que define «teoría» ıo un marco conceptual que guía determinada actividad. Un arquitecto n ingeniero practican sus profesiones a partir de unos esquemas teóricos ientíficos unos, teleológicos y éticos otros— que les iluminan en su pra-Una teoría educativa es un marco conceptual de constante referencia : justifica y, por ende, orienta la actividad educadora. Dicho marco abraza nentos científicos —biológicos, psicológicos, sociológicos...— y elementos científicos, —concepciones filosóficas del mundo y del hombre, morales, :ticas, políticas, teologías...—. No se trata, como puede observarse, de una ría en el sentido utilizado en las ciencias de la naturaleza.

Algunos distinguen entre *teoría educativa* y *filosofía de la educación,* lbuyendo a la primera un cuerpo de doctrina científico que oriente la ividad de los educadores, reservando para la segunda un conjunto de re-:iones no-científicas que consideren qué sea educar y con qué fin se lleva abo la educación, reflexiones que fundamentan toda la praxis educacional .un el mismo uso del cuerpo de doctrina científico.

filosofía de la educación
(marco orientador no-científico)

teoría educativa
(marco orientador científico)

praxis educacional

4.1. — *Nuestra concep-*
: las relaciones entre fi-
:eoría-praxis.

; posible establecer diferencias, como acabamos de ver, entre una Teo-
la educación y una Filosofía de la educación; no obstante, la mayor
de libros publicados bajo estas dos expresiones encierran contenidos
res en gran parte filosóficos y en menor parte científicos.

ıs de una Filosofía de la educación

ıtentamos establecer las posibles funciones de una Filosofía de la edu-
ı. Esto es tanto más urgente cuanta mayor es la discusión en torno
relaciones entre pedagogía —no escribimos «Educación»— y filosofía.
(2) establece seis relaciones fundamentales a partir de los diversos
s de vista en lid.
ıra Giovanni Gentile —quien fue un idealista—, dado que la Filosofía
estudio del Espíritu, el cual se realiza en la historia —formándose de
;uisa—, y dado también que la pedagogía es la ciencia de la formación
spíritu, filosofía y pedagogía coinciden.
ɜgún Dilthey, una filosofía es una concepción histórica del universo,
Veltanschauung. Un filósofo se limita a interpretar el espíritu de su
; el pedagogo lo realiza, lo pone en práctica. La finalidad de cada fi-
a es, pues, elaborar la teoría de la formación del hombre, es dar paso
ı pedagogía.

NASSIF, R.: *Pedagogía general*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1958, págs. 61-62.

la pedagogía		filosofía
	1. se identifica con la (Gentile, Lombardo-Radice)	
	2. es la culminación de la (Dilthey, Spranger)	
	3. depende de la (Natorp, Cohn)	
	4. bebe en la (Dewey)	
	5. utiliza a la (Nassif)	
	6. nada tiene que ver con la (Cientificismo)	

A Paul Natorp no le bastó como a Herbart fundar la pedagogía en la psicología y en la ética; la fundó en lo que él entendía la totalidad de la filosofía —ética, estética, lógica y filosofía de la religión—. Puesto que la filosofía proporciona una visión de la cultura humana no puede menos que constituir el soporte de la pedagogía.

John Dewey considera que la filosofía entrega hipótesis operantes a la pedagogía y una visión más amplia de su tarea.

La postura de Ricardo Nassif está muy extendida en la actualidad. La pedagogía es un saber autónomo que se vale de la filosofía como de otros saberes.

Aquellos que se inscriben en el cientificismo, o valor exclusivo de las ciencias empíricas, necesariamente tienen que prescindir de los posibles aportes filosóficos. La experiencia sola basta.

A continuación tomamos personal postura, ante la diversidad descrita, partiendo de la noción de filosofía establecida en el tema anterior:

Tareas de la Filosofía de la Educación:

1. Analizar el lenguaje educativo.
2. Indicar el sentido general del proceso educador.
3. Mostrar la estructura educanda del hombre.
4. Explicar, a través de la teleología, las diversas pedagogías.

El trabajo específico de la Filosofía de la educación queda circunscrito a las cuatro tareas indicadas. Podrá abordarlas todas o bien limitarse a alguna tan sólo, pero difícilmente puede sobrepasarlas sin verdadero riesgo

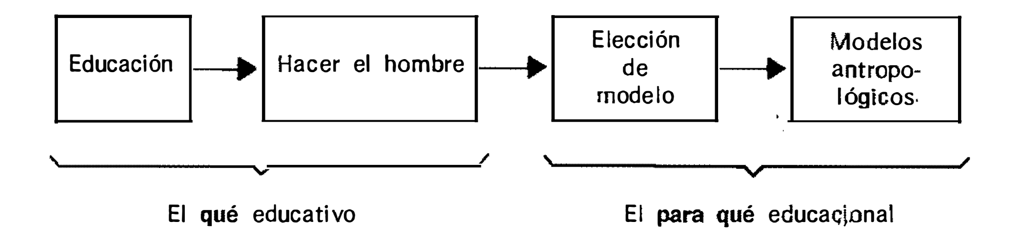


Figura 4.2. — Justificación del proceso educativo.

de caer en el dogmatismo metafísico. A fin de destacar fuertemente nuestra opción, hemos titulado precisamente el presente libro con la expresión *Filosofías de la educación*, donde el plural señala las ganas de esquivar el dogmatismo.

Someter a análisis el lenguaje usado por los educadores es faena importantísima para el filósofo de la educación. En este texto no abordamos, sin embargo, esta temática, dirigiéndose las preferencias hacia los puntos tercero y cuarto. Conviene notar, no obstante, que esta exclusiva tarea ya justificaría un libro de filosofía de la educación. Tampoco vamos a entretenernos en la segunda de las tareas recensadas: indagar cuál sea la hermenéutica o sentido vasto del proceso educacional. Con todo, aunque al soslayo, se tocará el tema al abordar los otros dos. El dejar al desnudo el sino del hecho educativo es algo que ya ocupó a los pensadores griegos; y así, por ejemplo, concluyeron que la *paideia* iba encaminada a la educación de los ciudadanos, y no frontalmente para alcanzar el *negotium*, sino para el fin de éste que no es otro que el ocio. En el límite, el trabajo educativo debía de desembocar en el *bios theoretikós* (3).

Nos circunscribimos a las tareas tercera y cuarta de la Filosofía de la educación por creerlas de singular urgencia. Parecen ser de utilidad más inmediata.

Si bien se mira, la antropogénesis y la educación se dan la mano; aún más, coinciden, resolviéndose ambas en una sola peripecia. Esta, y no otra, nos parece ser la substancia educativa. El hombre consiste en tener que educarse. Como se desmaye un solo instante, en tan apremiante faena, deja de haber hombre. Sólo los cadáveres y las civilizaciones periclitadas han abandonado la educación.

Si se indaga la *arkhé* u origen del proceso educador, irremediablemente se cae en la cuenta que no es otro que el hecho que haya hombres, los cuales consisten no tanto en ser esto o aquello sino, de entrada, en *tener que ser*. La educación descubre su hontanar y su exigencia en la misma entraña antropológica. Ser hombre es tener que educarse. El ente humano es constitutivamente animal educando. A nadie extrañará que la filosofía de la edu-

---

(3) ARISTÓTELES: *Política*, VII, 1333 a, 16, hasta 1334 b.

:ión se ocupe de esta inquisición, ya que es cosa propia suya indagar ːrca de los *arkhai* o principios. El «arkhé» de la educación es el hombre smo y sus peculiares estructura y función.

El hombre es forzosamente *educando*; no es cuestión de si quiere, uno, ıcarse o quedar deseducado; es que o no nos educamos y alcanzamos la ıstitución humana, o nos paramos antes y persistimos en una elemental malidad. La naturaleza del hombre exige el proceso educativo. En un ;undo momento se planteará el problema de la dirección a imprimir a faena educante; mas, de entrada, topamos con que *hay que educar*, quié- e o no, a menos que uno se desdiga de ser hombre. Estamos condenados ser educandos; sólo después podrá hablarse de *buena* o *mala* educación. cer nuestra vida en el mundo —físico y social— viene a ser lo mismo e educarnos; es educándonos como fabricamos nuestras biografías.

Consistimos en educación —aquí reside el *qué* de ésta—; ahora bien, do que existen diversos modelos educacionales, resulta imprescindible estionarse sobre el origen o «arkhé» de tal pluralismo —aquí apunta el *ra qué* de la educación—. El filósofo no inventa —no tendría, por lo me- s, que inventar— finalidades educativas; éstas se hallan aquí, en pleno ındo. La tarea filosófica al respecto no es otra que desentrañar la fuente la diversidad. Los distintos *Ways of life* ofrecidos comportan el tener e elegir entre ésta o la otra modalidad educativa.

El filósofo no crea educación; se limita a reflexionar sobre la existente, ı la pretérita o la actual. La reflexión, como acabamos de ver, tiene cua- inflexiones: el lenguaje educacional, la hermenéutica general del proceso ıcativo, la estructura constante de lo educacional y, por último, la teleo- ;ía de la faena educadora.

ıálisis del lenguaje educacional

Hemos dejado sentado que no trataríamos la tarea filosófica de analizar lenguaje educativo; no obstante, consideramos oportuno ofrecer alguna e otra indicación a fin de que el lector sepa a qué atenerse sobre el par- ular.

El análisis del lenguaje constituye una forma filosófica de enfrentarse n el objeto educacional. No se reduce la filosofía, según creemos, a tales álisis, pero éstos le son indispensables. Al fin y al cabo, filosofar es inquirir *é se dice* con las palabras sintácticamente organizadas que alguien pro- re. Imaginemos que un interlocutor nos suelta: «El derecho a la educa- ın es un derecho natural»; es necesario precisar semánticamente tal enun- do para saber qué nos ha querido decir; de otra suerte nos quedamos spistados. Sin entrar en el significado de «derecho», la palabra «natural» ede significar una prescripción moral o un mero sentimiento del hablante ıasta podría referirse a una constatación fáctica. Si no se reflexiona sobre uso del vocabulario, el discurso emitido puede caer en el plano de la pura erjección so capa de grandilocuencia.

Desde tiempo ha los filósofos se han ocupado del lenguaje. Ya los so- tas griegos centraron buena parte de sus reflexiones en el habla; no puede

rarse el extraordinario papel que jugaba el discurso en la política ate-
se. En el diálogo *Cratilo* Platón ataca de frente el problema de la con-
ionalidad, o no, del lenguaje.

Los hombres hablan y comunican sus pensamientos a los semejantes. enguaje es específico de los seres humanos, constituyéndose en síntoma a vida interior, del espíritu, de la racionalidad, del «logos» —en griego os» designa a la vez *palabra* y *razón*—. Cada pieza del lenguaje es un o que deja al descubierto cierto sentido, el cual trasciende la materiali- del mismo signo. Este panorama clásico entiende una lengua como un unto de signos, o «moléculas lingüísticas», que están constituidos por mos de sentido» —las ideas— y por «átomos materiales» —los soni- —. Con Saussure experimentan un vuelco los estudios sobre el lenguaje. ingüística —la nueva ciencia— estudia la lengua —ni el «lenguaje» ni palabra»—. Una lengua sólo puede definirse relacionada con la sociedad. signos no preexisten a las lenguas. El signo es una unidad indisoluble puesta de un significante —aspecto material— y de un significado —as- o conceptual—; ambos se definen con respecto al otro y con respecto esto de palabras de la lengua.

Arrancando del planteamiento científico de Saussure aparecen diversas ías filosóficas que profundizan en los estudios lingüísticos.

Las escuelas filosóficas neoempiristas, o pertenecientes al «empirismo co», tienen en común el entender la filosofía como *análisis del lenguaje*. posible distinguir dos principales direcciones: el *positivismo lógico* y la *ofía analítica*. El primero se ocupa de los lenguajes científicos; es de- del lenguaje propio de cada una de las ciencias. La filosofía analítica, cambio, aborda el lenguaje común o coloquial, procurando dejar al des- erto los significados auténticos y eliminando los equívocos. La terapia estas filosofías operan sobre los lenguajes consiste en eliminar los vie- problemas metafísicos debidos a un uso incorrecto del vocabulario y de intaxis.

Tratándose del lenguaje educativo, el tipo de análisis filosófico más per- nte es aquel que labora en lenguajes comunes. Al fin y al cabo, el lenguaje a educación coincide con el de la vida corriente. Sin embargo, se mez- a tales expresiones coloquiales no pocos elementos de lenguajes cien- os, pertenecientes a la psicología, a la biología, a la estadística..., etc. primera tarea se ocupará en deslindar ambos campos. Predominante- nte, empero, el filósofo de la educación tratará los usos habituales, y no tíficos, de la terminología educativa. Se esforzará en precisar el uso se- ntico de cada vocablo importante, buscando la invariabilidad en sus uti- ciones. Un enunciado como «educamos para la libertad de los escolares», de reducirse a simple interjección subjetiva o puede, por el contrario, uirir diversos significados operativos según sea lo entendido con la bra «libertad». A veces significa una necesidad fisiológica —e. g. endo- a—, en otros contextos apunta a un deseo psicológico, en ocasiones se ala una práctica social, no faltan usos en los que se indica un ámbito afísico... El filósofo tiene que esclarecer el uso que en cada circunstan- se hace del significante «libertad».

Donde el consciente uso del vocabulario cobra importancia mayúscula n la programación de los objetivos educacionales. Como no se tenga un ninio semántico perfecto del lenguaje utilizado, se ignorará qué se pro-

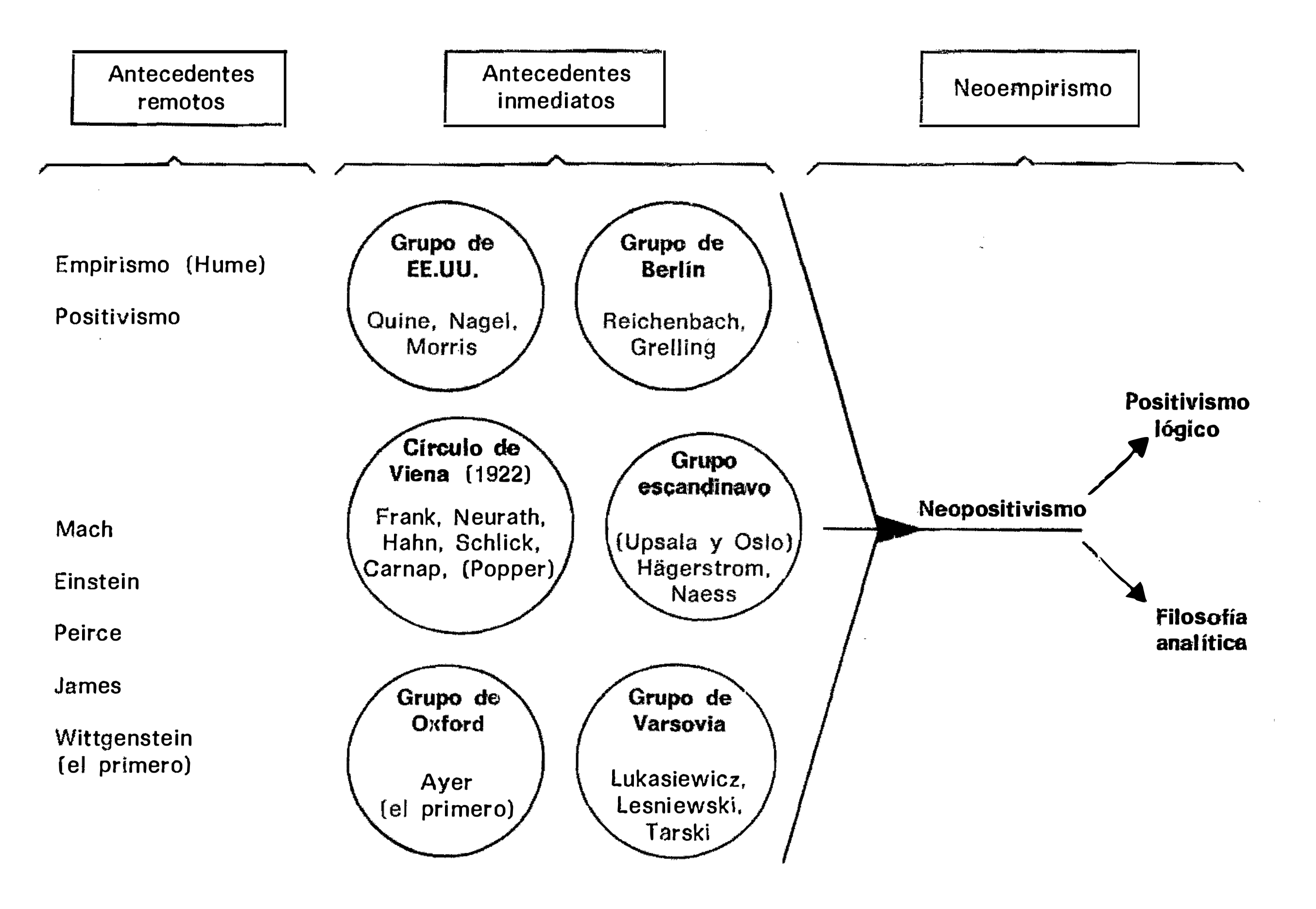


Figura 4.3. — Escuelas neoempiristas.

ponen los educadores en la om [4] insiste en la necesidad de clasificar los objetivos educacionales, clasificación, según él, que implica definir cada uno de los símbolos con que se representan los principales tipos de resultados educacionales. Si no se obtienen definiciones precisas no pueden tan siquiera comunicarse luego los maestros, los administradores, los profesores, los investigadores, los alumnos..., entre sí.

«Weltanschauung» y proceso educador

O'Connor en su «Introducción a la filosofía de la educación» [5] enumera una lista de fines de la educación. Señala cinco: proporcionar las habilidades mínimas, la capacitación laboral, despertar el deseo de conocimiento, desarrollar una perspectiva crítica y estimular el aprecio por las realizaciones humanas. Como él mismo confiesa, se trata de cinco estéticos lugares comunes que suelen encontrarse en los escritos sobre educación. Para salvar el escollo de los juicios axiológicos, O'Connor asegura que no pretende ofrecer las finalidades que deberían inspirar cualquier sistema educativo; su pretensión se circunscribe a presentar las finalidades aceptadas por la mayor parte de personas interesadas en tales temas. Lo que sucede es que la tarea educativa se lleva siempre a cabo con ánimo de realizar algún que otro proyecto, explícito o implícito, objetivo o subjetivo. Se enumeran las finalidades más repetidas o bien se inventen unas nuevas, lo inesquivable es que siempre hay elementos no-científicos empujando las prácticas concretas de la educación. Quiérase, o no, resulta imposible educar con solo conocimientos científicos y con métodos tecnológicamente eficaces. Tanto lo ideológico como lo utópico entretejen los distintos procesos educativos.

La filosofía tiene como misión poner en sus puras carnes los diversos elementos —científicos, tecnológicos, metafísicos, axiológicos ...— que fabrican educación. No importa qué educador incorpora valoraciones en sus proyectos educacionales. El esfuerzo filosófico no tiende a eliminar lo no-científico de la educación sino únicamente a deslindar los diferentes factores. Lo metafísico sólo es peligroso cuando no se reconoce como metafísico; por lo demás, resulta de hecho indispensable.

No se educa sobre la marcha aunque a veces cause esta impresión desconcertante o frívola. Aunque no se alcance el nivel de la conciencia subjetiva, siempre se educa objetivamente para algo, no sólo inmediato y a pedir de mano, sino mediato y como meta lejana.

Tanto el fenómeno educativo como la reflexión pedagógica implican nuestras creencias sobre la totalidad de las cosas, y esto aun en el supuesto

---

(4) BLOOM, B. S.: *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1972, pág. 12.

(5) O'CONNOR, D. J.: *Introducción a la filosofía de la educación*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1971, págs. 19-25.

ιe sea uno excéptico sobre dicha totalidad. A la postre, el excepticismo es :reencia más sobre la totalidad de las cosas. Una *Weltanschauung* es panorámica sobre la realidad toda, es una *cosmovisión*. Lo primero ;alta a la vista del filósofo que analiza el hecho educativo no es quizá smovisión sino cierta manera de entender al hombre; ahora bien, por que se reflexione, muy pronto aparece, a modo de transfondo de la :pción antropológica, una vasta imagen de cuanto hay.

ʟant en la *Critica de la razón pura* (6) resume en tres preguntas todos ıtereses de la razón especultaiva y de la razón práctica:

. ¿Qué puedo saber?

!. ¿Qué debo hacer?

. ¿Qué me cabe esperar?

En el *Manual* que contiene los cursos de lógica de Kant se añade una :a pregunta a las tres anteriores: *¿Qué es el hombre?* Este cuarto inte-ınte resume los anteriores. Buber interpreta esta cuestión kantiana de ʒuiente forma: «¿Qué tipo de criatura será ésta que puede saber, debe r y le cabe esperar?». Que las tres cuestiones primeras puedan reducir-la última quiere decir: el conocimiento esencial de este ser me pondrá ıanifiesto *qué* es lo que, como tal ser, puede conocer, *qué* es lo que,) tal ser, debe hacer, y *qué* es lo que, también como tal ser, le cabe :ar. Con esto se ha dicho, a su vez, que con la finitud que supone el que *nente* se puede saber esto, va ligada indisolublemente la participación) infinito, participación que se logra por el mero hecho de poder sa-(7). Heidegger aborda parecidamente las preguntas kantianas aunque ırando saltar a la ontología (8). Es imposible poseer una idea de qué :l ente humano —más allá de la verificación— sin colocar dicha idea :o de un ámbito más amplio, con pretensiones de totalidad, desde el cobra significación la antropología filosófica. El comentario de Buber ɜ la interrogación kantiana evidencia la dependencia señalada. Una an-ɔlogía filosófica se enmarca en una «Weltanschauung». Una y otra están pre presentes, aunque sea subrepticiamente, en la praxis y en la teoría ativas. Al filósofo le incumbe colocar a la luz lo recóndito a fin de que nos cual es la verdad de lo educativo.

ʟa historia de las ideas educativas corre paralela a la historia de las epciones en torno al hombre y éstas andan de la mano con la historia

---

Kant, E.: *Critique de la raison pure*, P.U.F. Paris, 1968, pág. 543.

Buber, M.: *¿Qué es el hombre?*, F.C.E., México, 1949, pág. 15.

Heidegger, M.: *Kant y el problema de la Metafísica*, F.C.E., México, 1954, págs. 171-173.

«Weltanschauugen». Siempre se ha educado a alguien para algo in-
ɔ, ciertamente, pero en vista de algo siempre propuesto. En la segun-
te de esta obra procuraremos desentrañar el por qué de este parale-
De momento nos basta con tomar constancia de los datos:

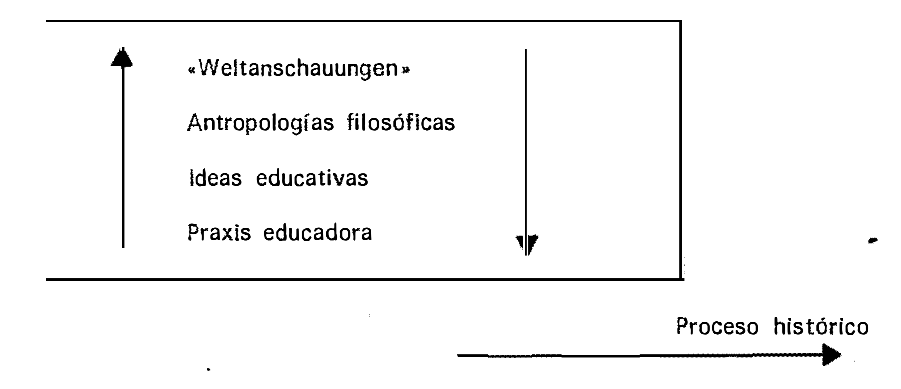


Figura 4.4. — Educación y cosmovisión.

s textos de Platón sobre el fenómeno educador iluminan de modo
ar lo que venimos sosteniendo en cuanto a la intromisión de la me-
ı en la tarea y reflexión educadoras. Todas las teorías educacionales,
ıanera del paradigma platónico, encierran enunciados que se aceptan
: forman parte de la cosmovisión y de la antropología adoptadas ya
de ser, uno, educador o teórico de la educación. El cristianismo, el
mo, el existencialismo, el anarquismo..., abrazan «Weltanschauugen»
.doras de prácticas y concepciones educativas. Negarlo es enmascarar
:hos.

logía educativa

ıs «Weltanschauugen» tienen un fácil acceso en los procesos educati-
.da la estructura teleológica de éstos. Siempre se educa *para,* se caiga
:uenta de ello o bien pase desapercibido. La filosofía no sólo se ocupa
que se quiere decir —análisis lingüístico—, mas también de *aquello*
: *quiere* —teleología o finalidades—. En el terreno educativo, las cien-
mpíricas —biología, psicología, sociología, economía, historia— estu-
l educando en su naturaleza, en su medio ambiente, en su pretérito;
lagogía se preocupa de los medios educativos; la filosofía tiene, en
ɔ, como una de sus tareas principales, la de ocuparse de los fines de
.cación. En primer lugar, para mostrarlos aun allí donde se hallaban
s, con ánimo de hacer una presentación de los mismos; en un segun-
ıno, a fin de analizarlos.

«Te lo mando para tu *bien*», le asegura un padre a su vástago. De entrada puede observarse ya el esquema teleológico. A continuación cabe inquirir: y ¿cómo sabe el padre que aquello constituye el *bien* del hijo?; ¿no dependerá de la voluntad del padre el que aquello sea un *bien*, dado que las ciencias positivas no pueden evidenciarlo?; y ¿si, para la voluntad del hijo, el *bien* de éste fuera otro?; ¿puede obligarse a alguien a que se conforme al *bien* en contra de su querer? Este interrogatorio escapa al ámbito científico, encontrándose de lleno en el quehacer filosófico.

Cuando se educa, sea en la escuela, en la familia, en la calle, en la televisión, en..., siempre se realiza tal tarea según el engranaje que presentamos en el esquema de la figura 4.5.

Cada sociedad tiene sus listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes que propone —o mejor: impone— a sus miembros. Distintas teorías, propias de cada sociedad, explican el uso de determinadas técnicas. La confección de las diversas listas de conocimientos, de habilidades y de actitudes está en función del sistema de valores o ideales vigentes en cada sociedad, sistema que actúa como fin de todo el proceso educacional.

La pregunta pedagógica del *cómo* educar obtiene respuesta cuando intervienen todas las dimensiones del hecho educativo (Fig. 4.6).

La práctica real de la educación no viene jamás totalmente explicada por las teorías científicas que la avalan; existe un sinnúmero de actos que quedan sin justificar. El que los métodos Montessori o Froebel den resultados satisfactorios en un centro escolar ni explica la totalidad de cuanto en aquel centro se realiza, ni tampoco la citada eficacia justifica absolutamente la adopción de dichos métodos.

Las gentes explican la porción gratuita que toda praxis educativa conlleva a base de frases de esta índole: «educamos para la democracia», «respetamos la naturaleza», «pensamos en la igualdad de oportunidades», «queremos hacer hombres libres»... En cualquier sistema educacional se encuentran valores que guían su práctica intentando convertirla en razonable.

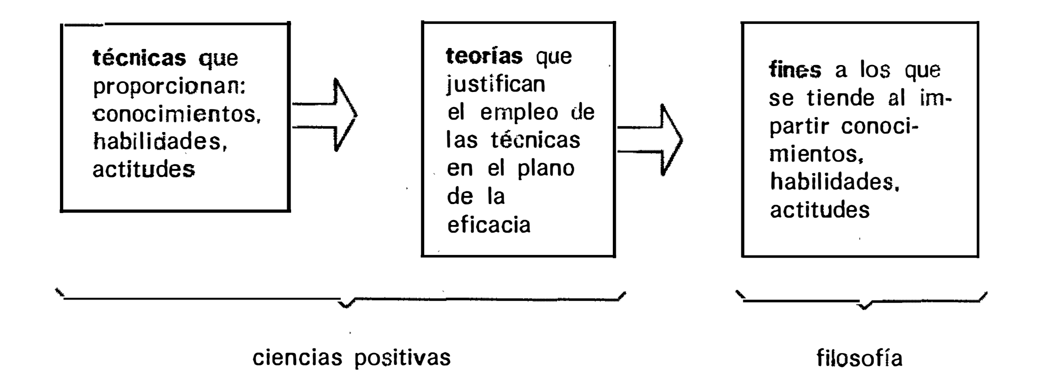


Figura 4.5. — Los fines justifican la acción educativa.

Materia educativa

qué cosas

para qué

Objetivos próximos y remotos

cómo educar

tecnología

mediante qué

en qué medio

estructura social

a quién

psicología, biología

Figura 4.6. — Dimensiones del hecho educativo.

No sólo hay que educar; es necesario, además, educar *honestamente.* Se discutirá qué es «lo honesto», pero no se pondrá en duda que la educación tiene que ser conforme a honestidad y justicia. La máquina educadora encierra una necesaria referencia a los valores. De hecho, se puede educar según tal código de valores o según aquel otro; esto fuerza a tener que *pre-ferir* uno por encima del otro, dando cuenta luego de la preferencia. Unos preferirán el sistema axiológico marxista; otros se inclinarán por el cristiano o por el anarquista o por...; lo impracticable es educar sin normas. Podrán, éstas, desconocerse, pero ahí están objetivamente actuando en la familia, en la escuela, en el cine, en las modas...

En el plano de la conciencia, educar conlleva siempre el tener que optar, preferir o decidirse por uno u otro sistema de valores. La libertad, pues, juega un papel primordial en la faena educadora.

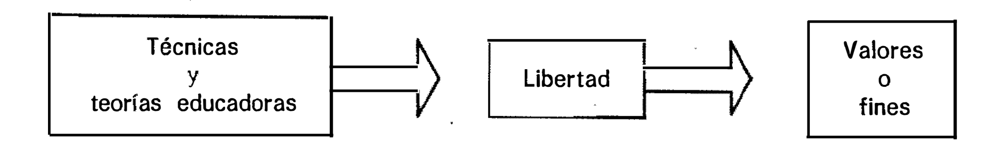


Figura 4.7. — Función de la libertad en la educación.

El animal al no poder pre-ferir, estando como está desprovisto de libertad, tampoco es sujeto de educación. Con él únicamente es posible la doma o la domesticación. El hombre, por el contrario, es libre para preferir ésta o la otra educación; se responsabiliza —como noción límite, cuando menos— con lo que llega a ser biográficamente.

El qué y el para qué educacionales

Los griegos distinguieron entre la *poíesis* —el *facere* de los latinos— y la *praxis* —el *agere* de los latinos—. La primera palabra señalaba la vertiente transeúnte de nuestra actividad, aquello que los demás contemplan; la segunda palabra apuntaba a la vertiente inmanente de nuestras acciones, aquello que nos construye como biografías.

Educación {
- como estructura humana (qué somos «educación») (básicamente ciencia)
- como proyecto humano (**para qué** somos «educación») (básicamente metafísica)

Los hombres somos por un lado «poíesis» o sucesión de actos educacionales, en el sentido de tener que hacernos haciendo cosas. Por otro lado somos responsables de nuestra educación al preferir qué queremos ser. Poseemos estructura educanda —el *qué* educacional— y somos algún que otro proyecto educativo —el *para qué* educacional—. La segunda y tercera partes del presente libro intentan responder a este par de enfoques del fenómeno educativo. El «qué» sea la educación está conectado con datos científicos; el «para qué» sea la educación tiene que ver básicamente con la metafísica. Debido a esto, presentaremos un tratamiento global en el primer caso y un tratamiento expositivo de los diversos «para qué» en el segundo caso.

Los fines educativos se montan necesariamente sobre el hecho que la realidad humana es constitutivamente educanda. La «forma» educativa demanda sin cesar un *contenido* axiológico con el que llenarse. Tales «contenidos», o valores, proceden del modelo antropológico —apoyado a su vez en la cosmovisión pertinente— que cada época y clase social privilegian. Consecuentes con tal planteamiento, presentaremos primero la «forma» educativa, reservando para la última parte del libro los principales «contenidos» educacionales más o menos vigentes en el mundo contemporáneo.

Bibliografía

BLOCH, M. A.: *Philosophie de l'éducation nouvelle,* Ed. P.U.F., Paris.

BRUBACHER, J. S.: *Filosofías modernas de la educación,* Ed. Letras, México.

CAMPILLO, J.: *Introducción a la Filosofía de la educación,* Ed. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.

FERMOSO, P.: *Filosofía de la educación,* Ed. Bibliográfica Española, Madrid.

GONZÁLEZ ALVAREZ, A.: *Filosofía de la educación,* Ed. La Escuela Española, Madrid.

KANT, E.: *Réflexion sur l'éducation,* Ed. Vrin, Paris.

KILPATRICK, W. H. y otros: *Filosofía de la educación,* Ed. Losada, Buenos Aires.

MANTOVANI: *Filósofos y educadores,* Ed. El Ateneo, Buenos Aires.

MARITAIN, J.: *Pour une Philosophie de l'Education,* Ed. Librairie Arthème Fayard, Paris.

MESSER, A.: *Filosofía y educación,* Ed. Losada, Buenos Aires.

O'CONNOR, D. F.: *Introducción a la Filosofía de la Educación,* Ed. Paidós, Buenos Aires.

REBOUL, O.: *La philosophie de l'éducation,* Ed. P.U.F., Paris.

ROSEN, F. B.: *Los sistemas filosóficos y la educación,* Ed. Paidós, Buenos Aires.

SAN CRISTÓBAL, A.: *Filosofía de la educación,* Ed. Rialp, Madrid.

SUÁREZ, J. L.: *Las grandes filosofías de la educación,* Ed. Apis, Madrid.

SUCHODOLSKI, B.: *La pédagogie et les grands courants philosophiques,* Ed. du Scarabée, Paris.

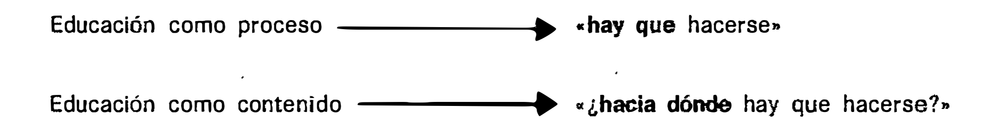
Parte II

ESTRUCTURA EDUCANDA DEL HOMBRE
(Educación como estructura)

5 - PANORAMICA ANTROPOGENETICA

Educación como proceso y educación como contenido

Los procesos educacionales son incalculables en número y calidad aun en el supuesto de que nos ciñéramos al presente, prescindiendo del tiempo ido. Están las educaciones familiar, escolar, religiosa, de jóvenes, de adultos, de niños, de varones, de hembras, de deficientes mentales...; también existen las educaciones marxista, anarquista, personalista, burguesa...; no faltan educaciones morales, estéticas, científicas, políticas, jurídicas... Educaciones, en plural, se dan sin tregua y ofreciendo mil rostros. En esta segunda parte del libro no nos cuestionamos sobre tal o cual proceso educativo; la pretensión es mucho mayor: apuntamos al conocimiento de todo posible proceso educador. ¿Cuáles son las piezas —y el funcionamiento de las mismas— constituyentes de todo hecho educacional histórico?; se trata de describir la educación a fin de poder luego inteligir las *educaciones*. Como se verá, desde este planteamiento no se distingue entre «educar» y «fabricar al hombre»; los procesos antropogenéticos coinciden con los educacionales. No se platica todavía de *buena* o *mala* educación, que esto pertenece al *contenido* de ésta; nos entretenemos de momento en el hecho de que el hombre consiste en *tener que hacerse*, y esto, por lo pronto, constituye la quintaesencia de la educación en cuanto ésta es *proceso*.



La educación es, para empezar, un *proceso;* sólo después tiene sentido cuestionarse sobre los contenidos de dicho proceso. Por lo menos éste es

el orden natural: en primer lugar disponemos de unas formas o estructuras con su funcionamiento; en un segundo momento hay que decidir con qué rellenar aquellas formas, si con esta moral o con la otra, si con tal concepción filosófico-antropológica o con la de más allá. Si se enfoca el tema desde el orden de la importancia, entonces se invierten las cosas; hay que resolver primero *hacia dónde* educamos —*educación como contenido*— para terminar inquiriendo *cómo* se despacha esto de educar —*educación como proceso*—. La educación total, única existente en la realidad, abraza ambas dimensiones y podría definirse de esta suerte: la educación es el proceso de transmisión de concretos *modelos* cognoscitivos y de conducta. La palabra «transmisión» aquí empleada debe someterse a análisis, cosa que haremos en los temas siguientes. Delimitado así el vocablo «educación» abraza a la vez al automóvil —con sus piezas y funciones— y la meta, o lugar, hacia el cual pensamos dirigirnos con él —valga el símil—. Se platica excesivamente, en la actualidad, de métodos, de técnicas de transmisión, al hablar de procesos educacionales, perdiéndose fácilmente de vista la imperiosa necesidad de concretar los contenidos de cada momento educativo. Asegurar de alguien que es «bien educado» tiene que ver, ciertamente, con los métodos mediante los cuales se ha obtenido tal «producto», pero también con la idea que se tiene de «bien educado», la cual no es la misma en todas partes y en todos los tiempos.

En esta segunda parte del libro nos ceñimos al estudio de la educación como proceso, reservando para la tercera la exposición de los diversos macrocontenidos educacionales vigentes en la actualidad. Sin embargo, aun dispuestos a no entrar en el detalle de los contenidos de la educación, estará constantemente presente el inesquivable sino del proceso educador que no es otro que el tener que educar *para* algo. Prescindiremos metodológicamente del «algo», pero no del «para», aunque sólo sea porque resulta imposible este último olvido aun situándolo en el plano de la metodología. Educar no es principalmente un hacer cuantitativo —un *cómo*— sino un hacer cualitativo —un *para*—; Gusdorf subraya esta estructura de lo educativo [1]. De alguna forma, siempre las nociones de *deseabilidad* y de *perfeccionamiento* se encuentran incrustadas en el concepto de educación.

Es preciso apuntar a los *fines* al desentrañar los mecanismos educadores aunque se deje la determinación de aquellos para más tarde. La educación, quiérase o no, posee estructura teleológica. Educarse implica adquirir algo que no se tenía; dicho «algo» —trátese de reglas de urbanidad o de habilidades de lectura—, en cada contexto, viene a llenar un vacío. Los animales no se educan quizá porque, de algún modo, ya andan repletos. El «algo» con el cual nos saciamos nos completa y perfecciona; se discutirá dónde reside la perfección del hombre —lo que perfecciona—, pero la duda no alcanza a *que hay* que perfeccionarse cuando nos educamos.

---

(1) GUSDORF, G.: *¿Para qué los profesores?*, Ed. Edicusa, Madrid, 1969, pág. 83.

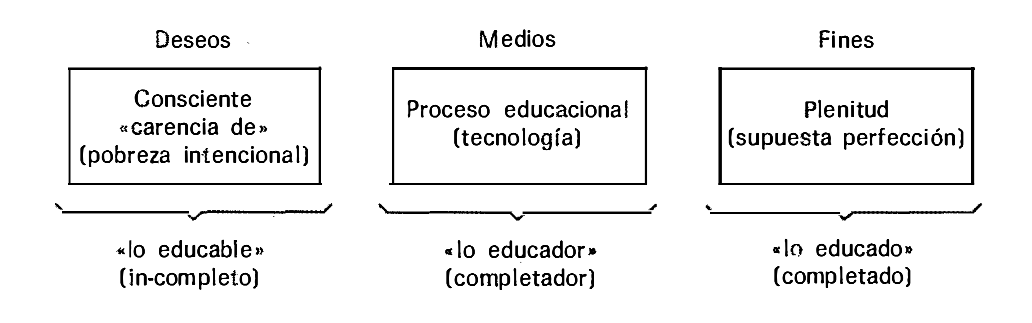


Figura 5.1. — Elementos básicos del proceso educativo.

Un esquema un tanto complejo (Fig. 5.2) —que comentaremos brevemente, a modo de introducción, a lo largo del presente tema— proporcionará la visión de conjunto de cuanto nos proponemos desarrollar en esta segunda parte de la obra dedicada a conocer la *educación como proceso.*

Las formas biológicas de la educación

Advertimos que el término «forma» lo entendemos opuesto a «función». Las «funciones» biológicas y las otras se convierten de alguna manera en «formas» de la macrofunción educadora.

Cuando reflexionamos en torno a la educación nos referimos indiscutiblemente al ser humano. Se pondrá en duda cuál sea el preciso momento de la evolución en que comienza a haber hombres, pero está fuera de discusión que no hay momento educativo alguno sin que tengamos que ver con hombres. Y éstos poseen —o son—, evidentemente, cuerpo. Se colocará en tela de juicio si los entes humanos disfrutan de alguna realidad —llámesela espíritu, alma, conciencia o sujeto— más allá de lo biológico; lo apabullante es que los hombres somos «cuerpo-vivo», *carne* —«sarx» en griego; de aquí «sarcófago»—. Nuestra instalación entre las cosas es *corpórea.* La corporeidad se traduce en sensibilidad, mediante la cual nos hallamos metidos *en* la realidad, tanto natural —bosques, ríos, estrellas...—, como artificial —calles, carreteras, bibliotecas...—. El zoólogo y el paleontólogo —que no se ocupan propiamente del hombre sino del organismo de éste en relación con otros organismos—, abordan el cuerpo humano entendido como «cuerpo-objeto»», aunque no entendido como «cuerpo-propio» o cuerpo singularmente sentido por mí, que esto segundo no incumbe con claridad a los saberes científicos, y tanto el zoólogo como el paleontólogo son hombres de ciencia.

Los individuos, los hombres singulares, estamos *encarnados,* metidos en carnes. Y esto es objeto de estudio científico por parte del zoólogo, del paleontólogo, del neurólogo, del endocrinólogo. Somos biológicamente clasificables y analizables al ser un pedazo de naturaleza. Lamarck, Darwin, Weismann, Hugo de Vries..., han proporcionado respuestas a la cuestión: ¿de

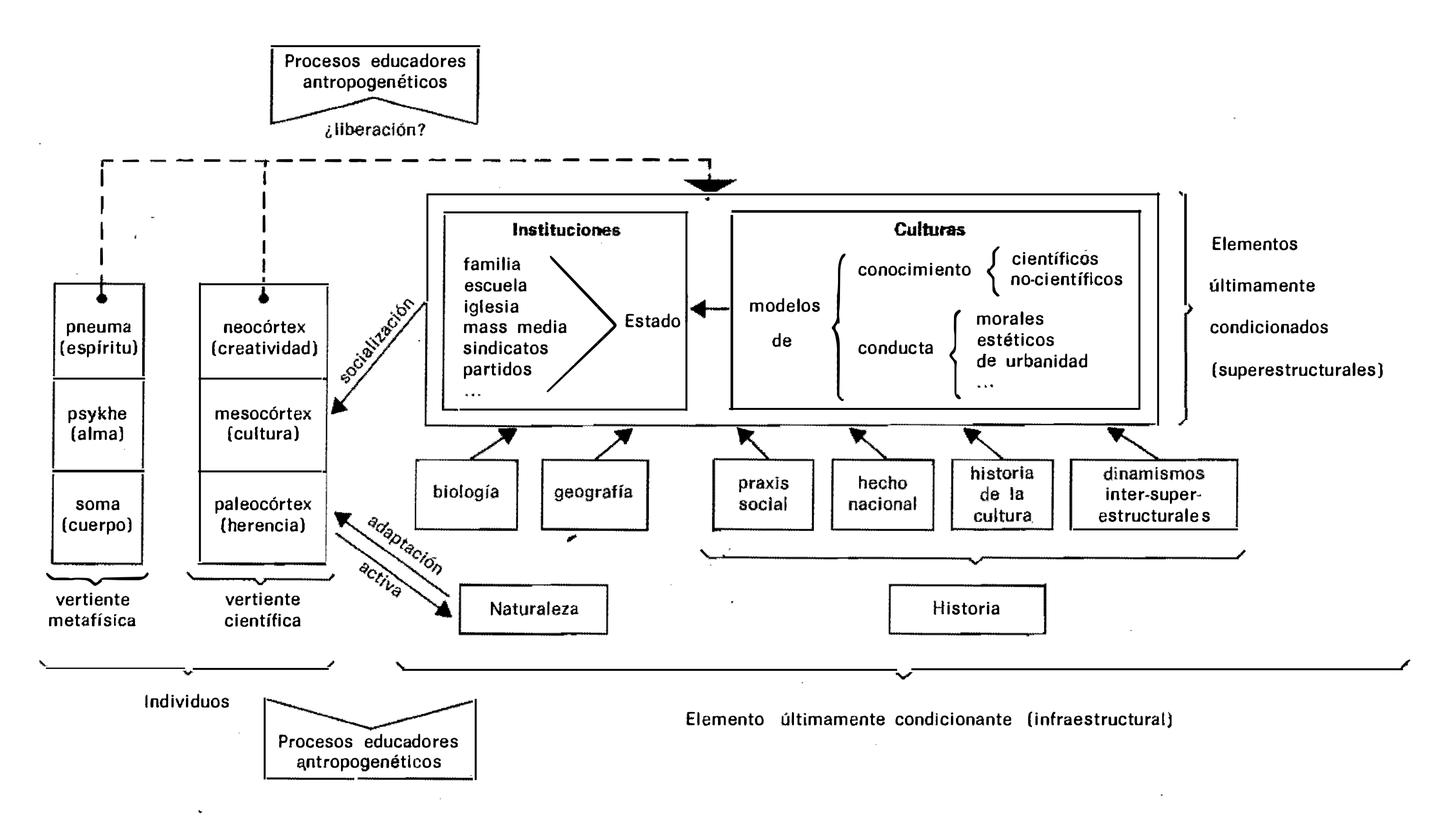


Figura 5.2. — La educación como proceso: complejidad de los aspectos implicados.

dónde procede el organismo del hombre? Jacques Monod y cuantos han estudiado los mecanismos hereditarios explican la singularidad del irrepetible organismo de cada quien. Las hormonas del cuerpo humano, que nos estimulan y excitan, son analizadas como las de otros animales. Lo propio sucede con respecto a nuestro sistema nervioso; se ha calculado el número de neuronas de nuestro cerebro y estudiado su alternante funcionamiento bioeléctrico y bioquímico.

El cuerpo humano, como *sarx*, constituye un agregado de formas y de funciones biológicas desde las cuales, y sólo desde las cuales, resulta inteligible al ámbito de lo educacional. La evolución de las especies ha hecho posible la producción cultural, y la consecuente educación, ya en el pretérito paleolítico. El código genético del que cada cual emerge condiciona brutalmente las posibilidades, por ejemplo, de aprendizaje. Un normal o anormal —entiéndase por «normal» el funcionamiento o conducta más frecuente— funcionamiento endocrino señala pautas a los procesos educacionales. Salta a la vista el peso de la estructura cerebral de cada hombre, tanto en vistas a los estudios teoréticos de éste como a la adquisición de hábitos y habilidades, así como de actitudes. Las posibilidades educativas de un deficiente mental son menores que las de una persona calificada de normal; las fallas corpóreas dejan notar sus efectos en la tarea educadora.

En el cerebro del hombre se instalan tanto los mecanismos que posibilitan los procesos educativos humanos como los mecanismos que son fruto y acumulación de la práctica educacional. Paleocórtex, mesocórtex y neocórtex resultan indispensables para que nos hagamos cargo de la peripecia educativa.

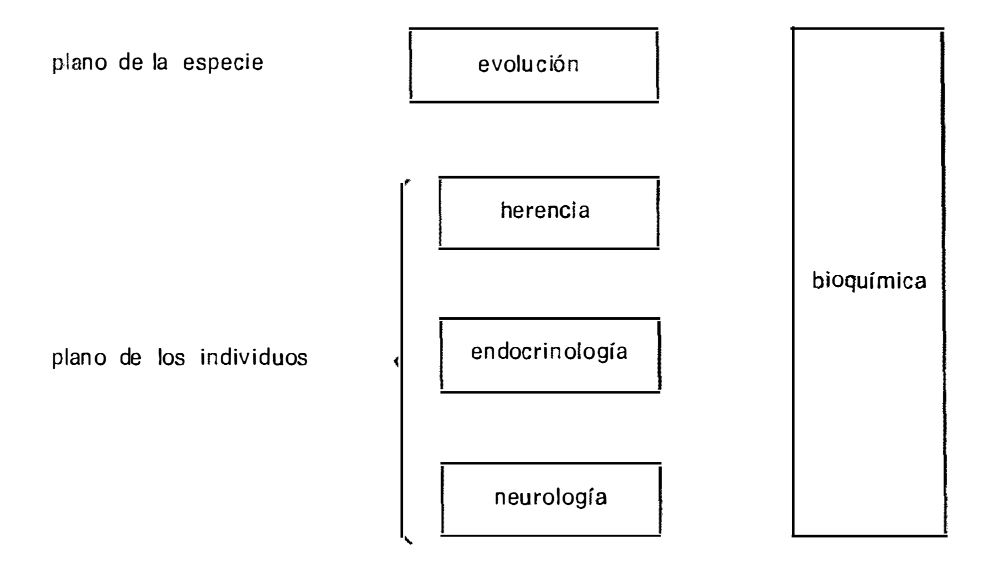


Figura 5.3. — Dimensiones biológicas de la educación.

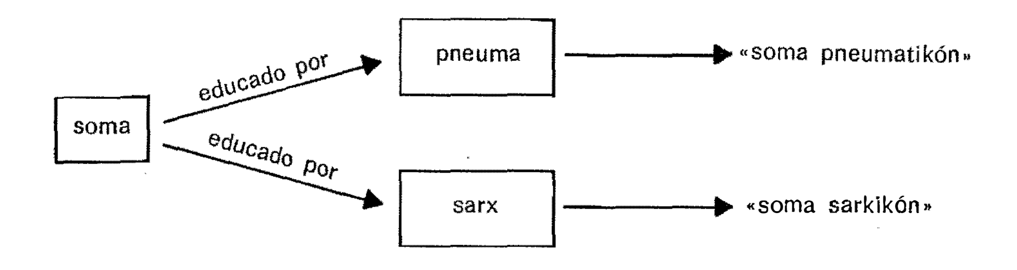


Figura 5.4. — El soma es punto de arranque de toda educación.

No sólo las ciencias del cuerpo humano han proporcionado esquemas que permiten inteligir los complejos procesos educadores; las visiones metafísicas del hombre también han colaborado en este trabajo esclarecedor aunque desde perspectivas harto diferentes. Pablo de Tarso escribió a los cristianos de la población de Tesalónica: Que «vuestro espíritu —*pneuma*— todo entero, y el alma —*psykhe*— y el cuerpo —*soma*— se conserven sin tacha en el advenimiento de nuestro Señor Jesucristo» (²); nos encontramos delante de una concepción antropológico-metafísica que distingue tres planos en el ente humano: *cuerpo*, —cuya realidad vital se llama «sarx» y también «zoé»— *alma* y *espíritu*. Este último es siempre personal, es alguien, es *eikon* —imagen— de Dios. El alma es el espíritu en cuanto está sometido a la historia natural.

Todo ente distenso en el espacio es «soma», es materia. En el hombre la materia es «sarx», carne. El «soma» humano es punto de arranque de toda educación, la cual calificará diferentemente al «soma», hablándose, por ejemplo, de *soma sarkikón*, o cuerpo carnal, en oposición a *soma pneumatikón*, o cuerpo espiritual o glorioso (³).

Tanto si se parte de las ciencias para comprender al hombre como si se intenta entenderle desde alguna metafísica, lo cierto es que los datos biológicos o corporales resultan indispensables cuando nos procuramos un esquema de la educación humana. Dichos datos somáticos son, además, lo primero con lo que hay que contar.

(²) PABLO DE TARSO: *I Carta a los tesalonicences;* V, 23.

(³) ZUBIRI, X.: *Naturaleza, Historia, Dios,* Ed. Nacional, Madrid, 1955, págs. 388-389.

Las formas superestructurales de la educación

No basta la biología, evidentemente, para explicar los procesos educacionales. Preciso es contar con otros elementos: las instituciones sociales y los modelos de cultura. El *bíos* humano se realiza siempre incardinado en una sociedad. El cerebro adquiere tales o tales otros mecanismos según sean la familia, la escuela, la iglesia, el sindicato, el tribunal, la moda, el partido político, el medio de comunicación social..., en cuyo seno ha sido formado. La familia romana formaba los cerebros de sus educandos de modo muy distinto a como los configura la actual familia sueca. Lo mismo cabe decir de la diferencia educadora existente entre una familia de la alta burguesía y otra perteneciente al subproletairado. Las instituciones de cada sociedad —familiares, escolares, religiosas, jurídicas, políticas, recreativas, informativas, sindicales, bancarias, comerciales, industriales...—, sometidas al imperio de la suprema institución política, el Estado, son transmisores natos, aunque en diversos grados y modalidades, de los estereotipos culturales dominantes en aquella sociedad. Las instituciones sociales, aunque directamente no todas cumplan una función educante —propia, según se dice, de la familia y de la escuela—, sí la desempeñan siempre aunque sea de modo indirecto y no buscado de forma inmediata.

Lo que transmiten, las varias instituciones, son modelos de conocimiento y modelos de conducta, modelos que constituyen una hermenéutica o interpretación de la realidad; es decir de una cultura. El resultado de dicho transporte se traduce en los educandos en conocimientos, actitudes y habilidades que los configuran de tal suerte que cada vez son más parecidos al resto de los componentes de aquella sociedad.

Las cosas se complican cuando hacen aparición diversas culturas o subculturas dentro de la misma área estatal. Ha surgido el conflicto cultural y, consecuentemente, también ha aparecido la refriega institucional: tal tipo de escuela contra tal otro tipo de escuela, este partido político en pugna con aquél, tal organización familiar en las antípodas de tal otra, etc. La maquinaria, con complicarse, sigue siendo, no obstante, la misma.

Algún ejemplo ilustrará lo que venimos exponiendo. La institución escolar surgida de la Revolución Francesa convierte a la escuela no sólo en obliga-

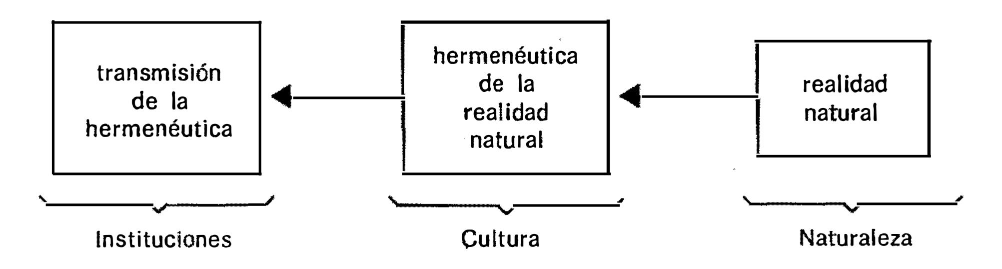


Figura 5.5. — Las instituciones transmiten la realidad culturalizada.

toria —lo cual parece positivo— mas también en transmisora de un cierto racionalismo —lo que ya es más discutible—. La cultura entonces imperante sostiene que la *luz de la razón* hará dichosos a los hombres. A partir de esta hermenéutica se procurará que la ciencia pedagógica, la metodología científica de los procesos educacionales, el conocimiento psicológico del niño, incluido el inconsciente de éste..., tengan la palabra definitiva sobre la faena educante. Escuela y familia se verán forzadas a someterse al racionalismo. Este hará hincapié en el *cómo* de la educación —hay que llevarla a término *científicamente*—, pero dejará muy perplejas a las gentes en lo referente a las finalidades, o *para qué*, de lo educativo. El modelo cultural racionalista está más pertrechado para indicar cuál sea el método más eficaz para aprender a leer que pertrechado para proponer un concepto de la vida y de la historia. Las instituciones educantes acusarán en adelante este paradigma de cultura, convirtiéndose por un lado en muy activas, técnicas y científicas —ocupadas en el método— y, por otro lado, se confesarán neutras, incapaces y perplejas —desocupadas en cuanto al fin educativo—. Cuando una familia «racionalista» busca la *mejor* escuela para sus hijos, aun en la actualidad, indaga cuál es la mejor «escuela-del-cómo», procura para sus vástagos aquel centro escolar que aplique los *últimos progresos* de las ciencias pedagógicas.

Obsérvese el gran peso que ejerce un modelo cultural encima de todas las instituciones sociales. Escuelas y familias embobadas ante una mentalidad racionalista se preocuparán muy seriamente de cuáles sean los métodos más eficaces para aprender a leer o para aprender un idioma extranjero, pero quedarán despreocupadas o, como mínimo, sin serias respuestas ante la cuestión de *qué* leer: ¿Leiris? o ¿Maritain?, ¿Sartre? o ¿Mounier?, ¿«Life» o «Le Monde»? Esta aparente, por lo menos, frivolidad de cierto comportamiento constitucional tiene mucho que ver con la cultura que tiene a cada institución. En el límite, al modelo cultural racionalista se le escaparía el que las escuelas fueran clasistas, o sea al servicio de una clase

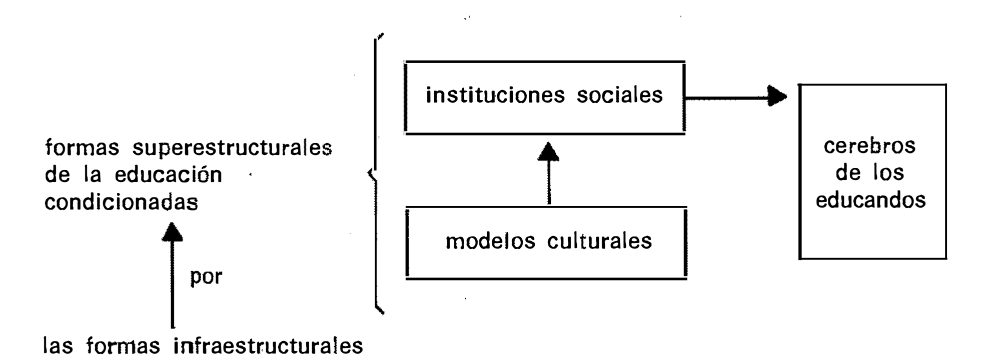


Figura 5.6. — La educación está condicionada por lo biológico y lo social.

social poderosa; al fin y a la postre, nada tiene que ver ello con la técnica transmisora.

Por el contrario, si el modelo de cultura abrazado deja de ser el racionalista —que conduce irremisiblemente al excepticismo en torno a lo serio— y es pongamos por caso, el personalista —el hombre es *alguien* además de ser algo—, se trueca cuanto antes se ha apuntado. Lo primario y hontanar es ahora el *para qué* educativo, pasando a un segundo plano el *cómo* educar. La educación deja de ser básicamente técnica y ciencia para convertirse en responsabilidad y riesgo. Los valores tienen ahora primacía.

La ejemplificación traída ha subrayado la íntima relación existente entre paradigmas culturales y funciones institucionales, unos y otras constituyendo las formas condicionadas de la educación.

Ni las instituciones ni tampoco las culturas poseen consistencia propia; ni unas ni otras disfrutan de autonomía. Se discutirá su grado de dependencia con respecto a otras realidades naturales e históricas, pero lo incuestionable es que están en función de algo que se presenta como genéticamente anterior. La educación, pues, queda también vinculada con los condicionantes de la cultura y de las instituciones sociales.

Las formas infraestructurales de la educación

La transmisión de modelos culturales que llevan a cabo las instituciones en dirección a los cerebros de los educandos nos lleva a plantearnos el tema de cuáles son las fuentes de la cultura y de las instituciones. Sólo de esta guisa abrazamos la totalidad de los procesos educadores.

Instituciones y culturas están pendientes, ambas, tanto de la naturaleza como de la historia. La poesía de los beduinos del desierto se diferenciará de las sagas escandinavas por muchas causas, siendo indiscutiblemente una de ellas la geografía aun entendida como clima y como paisaje. Las imágenes inspiradas en el Sahara serán forzosamente distintas de las salidas de los fiordos noruegos. También las instituciones políticas implantadas en territorios de paso acusarán ya por este motivo diferencias con aquellas otras que se han instalado en territorios compactos y alejados de zonas de tránsito. La orografía y el relieve tienen que ver también con las organizaciones sociales.

El tipo de producto científico o paracientífico o filosófico elaborado por una población, o más claramente todavía por un individuo, no puede entenderse sin la referencia a su estructura neurolal y endocrina. Aun ciertos contenidos filosóficos encontrarían parte de su consistencia en los procesos hormonales de quien los redactó. La alimentación obligada en ciertas zonas y en determinadas épocas —más allá de las clases sociales—, en la medida en que se traduce en el metabolismo humano, constituye un factor explicativo del porqué aparece un principio de física en un lugar y tiempo concretos y no en otros. Cosas parecidas pueden sostenerse con respecto a símbolos religiosos o artísticos. La estructura anatómica del cerebro y su singular funcionamiento condicionan la producción de física, de economía, de moral, de estética. La bioquímica no juega un papel neutro en la elabora-

ción de la cultura ni tan siquiera de instituciones. Los libros de Nietzsche hallan también explicación en la bioquímica de éste.

Los elementos condicionantes de lo superestructural proceden también del movimiento histórico. Las circunstancias en que los hombres producen dejan notar fuertemente su peso tanto en la cultura como en la organización social. Muchos productos culturales —e. g. jurídicos o morales— vienen a justificar la circunstancia explotadora dentro de la que se desarrolla la producción. La institución estatal juega parecido papel, no ya justificador ahora sino conservador de la injusticia que se da en el proceso laboral. La praxis social condiciona descaradamente la formación tanto de culturas como de instituciones.

Así como está muy extendida la creencia en el valor condicionante de la práctica social con respecto a los elementos superestructurales, no sucede lo mismo con el hecho nacional. No obstante, sospechamos que la nación no queda totalmente disuelta en fuerzas y relaciones de producción; creemos cada vez más que es un núcleo resistente que condiciona por su cuenta la fabricación de modelos culturales y de instituciones. Las organizaciones políticas inglesas han sido diferentes de las castellanas también por motivos que trascienden la producción. Las lenguas, tan características del hecho nacional, posibilitan y dan tono a la cultura, a las diversas culturas en su concreción y detalle.

La historia de la cultura condiciona asimismo el presente cultural de no importa qué sociedad. Dicha historia disfruta de actividad propia y no es totalmente reducible a otras entidades. Cualquier actualidad matemática o biológica depende de su pretérito. Resulta impensable una teoría química o física sin referencia al propio pasado de cada una de estas disciplinas.

Finalmente existe un último factor que también adquiere una capacidad de juego independiente. Nos referimos a un sistema de fuerzas muy complejo que dinamiza y relaciona los diversos componentes de la superestructura y que conoce su propio desarrollo histórico. Tal dinámica posee cuerpo peculiar y no es algo derivado, constituyéndose, por consiguiente, en condicionante en vez de ser algo condicionado. Las concepciones morales de una sociedad pesan sobre la organización escolar y ésta, a su vez, incide sobre

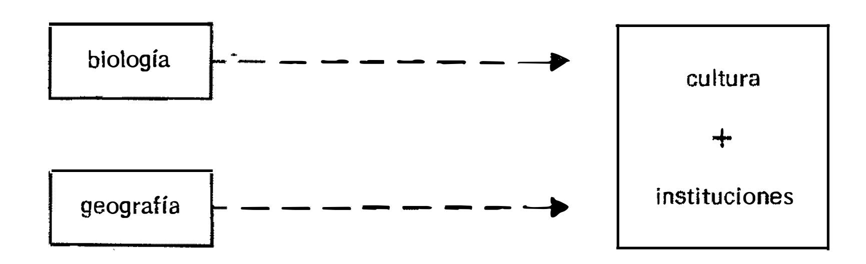


Figura 5.7. — Formas infraestructurales naturales de la educación.

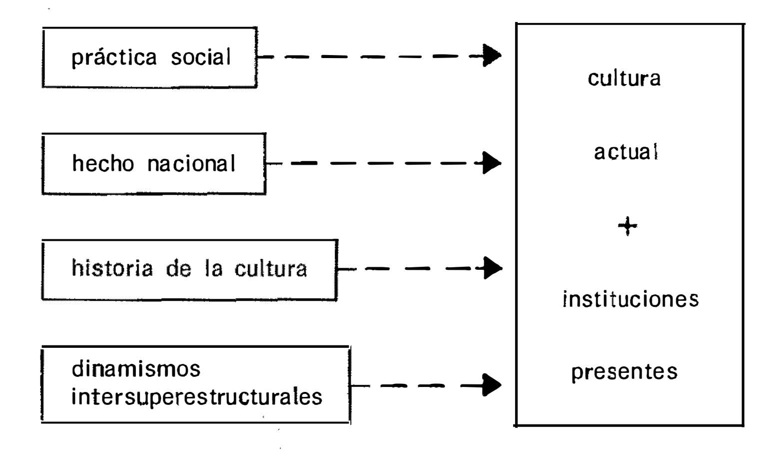


Figura 5.8. — Formas infraestructurales históricas de la educación.

las concepciones morales. El Estado manipula los adelantos científicos y éstos, por su parte, presionan sobre el aparato estatal. Razones metodológicas nos han forzado a dividir en compartimentos estancos la totalidad de la superestructura; ahora bien, ésta es una dinámica que en gran parte alcanza independencia convirtiéndose en núcleo condicionante en vez de disolverse en mero campo condicionado.

Hasta aquí hemos pasado sucinta revista a las principales piezas que intervienen en la marcha educativa. Los tres tipos de piezas reseñados —biológicos, superestructurales e infraestructurales— pertenecen todos al mundo objetual, al campo científico, al ámbito de la materia. Tiene sentido preguntarse ahora si la totalidad de lo educacional queda completamente encerrada en la materialidad apuntada o, por el contrario, tolera o hasta tal vez presume otras entidades que le proporcionan comprensiones diferentes a las hasta este momento indicadas.

Las formas informales de la educación

El discurso que hemos sostenido al presentar las anteriores formas formales de la educación tiene que truncarse brutalmente aquí si pretendemos realmente introducir un elemento novísimo que no es otro que la *libertad del espíritu*, libertad que llamamos «forma informal» de la educación para hacer resaltar su básica entidad escurridiza en vistas al «logos» humano. La libertad de que platicamos no es objetivable; con este fin y para que resalte su gratuidad científica la hemos denominado «libertad del espíritu». Esta expresión tiene la ventaja que o bien se la toma uno en broma y ríe a carcajadas o sonríe con aires de superioridad, o bien se la toma

uno en serio y entonces se la descubre cargada de consecuencias aun en el mismo quehacer educativo.

Podrá hablarse de «educación liberadora» con toda su fuerza únicamente si se admite algo que esté más allá de la *necesidad*, de la materia y de la ciencia. Si no es así, «educación liberadora» pierde vigor y pasa a designar solamente otra modalidad de «educación socializadora» con respecto a la que ya se está padeciendo. Reducir la «libertad del espíritu» a la bioquímica del neocórtex es liquidar simplemente la libertad deshaciéndola en nuevos procesos tan *necesarios* como los precedentes. O se admite la omnipresencia de la ciencia y se niega entonces el espíritu, o se sostiene el derecho a la existencia de éste negando en tal circunstancia la omnipresencia de la ciencia. La primera alternativa sostiene *metafísicamente* que *sólo* hay materia y necesidad; la segunda afirma, también *metafísicamente*, que además de necesidad y de materia hay que concederle un terreno a la libertad, a la opción, a la apuesta, al compromiso, a la gratuidad, a la *khâris* —gracia.

El contexto en el que ha hecho aparición el significante *libertad* ha señalado ya el campo semántico dentro del cual, precisamente, no se le puede incluir. Cuando una pedagogía, por ejemplo, sostiene «el *libre* desarrollo

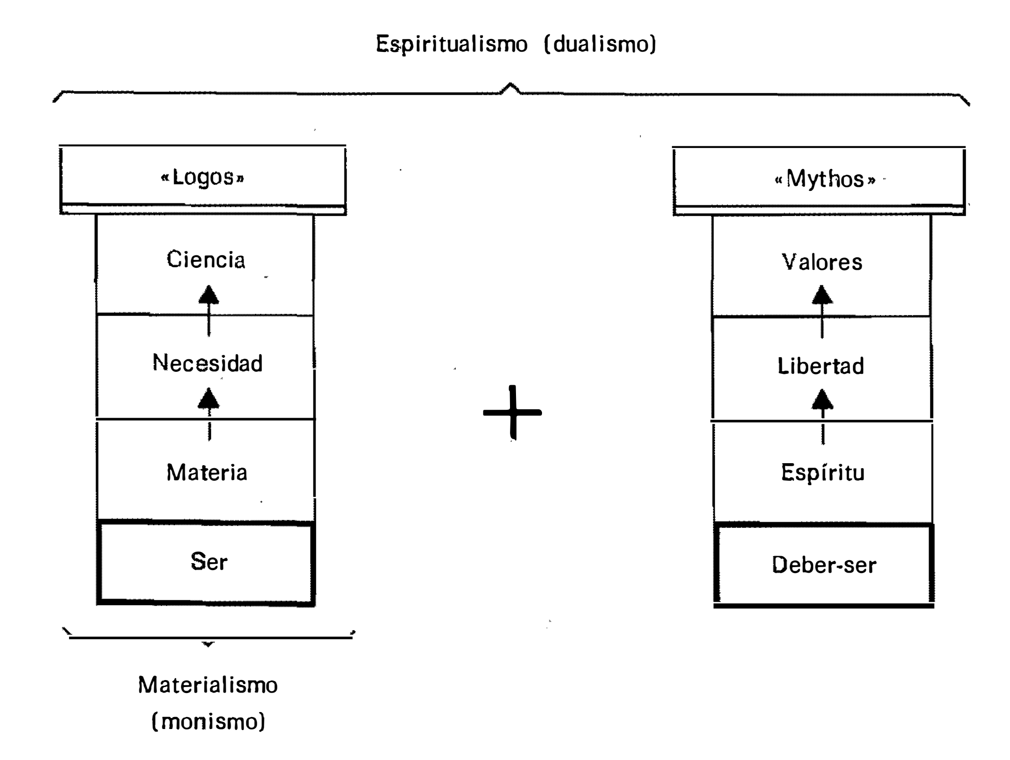


Figura 5.9. — El espiritualismo abarca tanto el «ser» como el «debe ser».

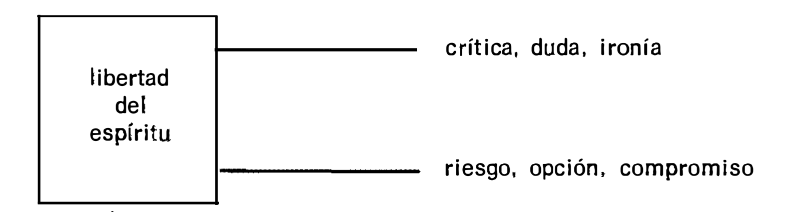


Figura 5.10. — Formas informales de la educación.

del niño» se refiere de ordinario, aunque tal vez no a sabiendas, a dejarle suelto y a merced de sus instancias primarias, genéticas, endocrinas, bioquímicas como último resorte, o, a lo más, apunta a la psicología profunda. Cuando aquí usamos la palabra «libertad» no nos referimos a ningún posible objeto de ciencia, sino a aquella fuerza merced a la cual la vida puede adquirir sentido mediante los valores. Un valor no es propiamente un «ser» sino un «debe-ser», y este último no es agarrable por la ciencia sino valorable por la libertad.

La educación se convierte en algo más que transmisión en la medida en que se cuente con la libertad, la cual no se confunde con el in-condicionamiento —ingenuidad notable— ni menos todavía con una pretendida neutralidad educacional. La libertad tiene que ver con la crítica, con la duda, con la ironía, pero también con el riesgo, con el compromiso, con la decisión, con la capacidad de equivocarse.

Las funciones del proceso educativo

Desde el punto de mira educacional, la estructura biológica del educando, los elementos infra y superestructurales, así como los informales de la libertad, con sus respectivos e internos funcionamientos, pasan a ser formas o piezas del gran proceso educador antropogenético. Es posible metodológicamente distinguir la anterior «anatomía» de las principales funciones educativas que se ponen en marcha a partir de las *formas* «anatómicas» presentadas; por esto hemos adoptado el anterior tratamiento. Al pasar ahora a la perspectiva «fisiológica», a las funciones, será casi imprescindible la constante referencia a las formas o piezas.

Tal como quedó explicitado en el esquema general que resumía la educación como proceso, las principales funciones educacionales se llevan a cabo entre el individuo y el contorno, contorno que es por una parte físico —naturaleza— y por otra parte social —historia—. Además, y como cosa distinta, cabrá preguntarse si no existe también entre las funciones del proceso educativo una función que se pueda seriamente calificar de liberadora. El tema de la relación «individuo-contorno», así como el tema de la liberación —temas centrales del proceso educador—, inciden en una proble-

mática nada resuelta y que preferimos presentar en su variedad de soluciones. Sólo así podrá, el lector, hacerse cargo de la precariedad del análisis de esta segunda parte del libro. Con ser precario, sin embargo, nos proporciona cierta noción de *qué* pueda ser educar, sin la cual andaríamos completamente a ciegas en faena tan primordial.

Corrió un aforismo escolástico, con resonancias aristotélicas, que decía: «Nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en los sentidos». De alguna forma se subrayaba el peso de la sensación, de lo exterior, del contorno, en el origen de «lo mental». De esta guisa se nos esquematiza un modelo predominantemente receptivo. «Lo mental» viene a ser, así, algo derivado. Leibniz le añadió al anterior aforismo la siguiente coletilla: «A no ser el mismo entendimiento». El individuo poseería entidad propia, desde esta añadidura. La modificación es substanciosa. El contorno ya no lo es todo en educación. Se refuerza con ello el innatismo, con lo cual obtenemos un segundo modelo. El individuo conserva autonomía frente a la circunstancia geo-social. El esquema de la figura 5.11 resume los grandes modelos en debate

Los modelos «A» tienden a reducir el individuo a algo derivado del peso del contorno. La educación sería recibir sin que hubiera recipiente. Dentro de la tradición occidental encontramos dos respuestas extremas al tema que nos hemos planteado. Una respuesta sostiene que «lo mental» del individuo tiene su origen en el espíritu humano y su legitimidad en la demostración racional. Se trata de la respuesta *racionalista.* El *empirismo,* en cambio, afirma que el origen de «lo mental» de cada quien se halla en la acción del mundo sobre el sujeto, y su legitimidad se encuentra en la verificación experimental. Mientras el racionalismo de Descartes da cuenta del conocimiento únicamente a través de las «ideas innatas», los empiristas del siglo XVIII defienden que la totalidad de nuestras ideas procede de la experiencia, bien sea mediante la percepción del mundo exterior bien a base de la percepción del mundo interior. El empirismo —versión epistemológica del Lamarckismo— no reconoce la adaptación estructurada como no sea a partir del medio. El objeto se impone al sujeto en la experiencia. El conocimiento nace en ésta, siendo de entrada únicamente sensitivo y convirtiéndose sólo posteriormente en conocimiento intelectual a base de las asociaciones.

El positivismo de Comte se inscribe también en este tipo de modelos. No importa por qué suceden las cosas, sino tan sólo *cómo* ocurren. Los hechos científicos son hechos *puestos* ante los hombres, hechos *observables* y hechos *verificables.* «Lo mental» resultará científico en la medida en que cumpla tales requisitos.

Pávlov también intentó definir al individuo por el medio en el cual éste se halla implantado. Los niveles biológico, fisiológico y psicológico desaparecen en pro de una única organización de lo viviente. Los llamados actos voluntarios son sometibles a leyes científicas. El *reflejo condicionado* es un fenómeno psíquico elemental que se resuelve en puro fenómeno fisiológico. Escribe Pávlov en el *reflejo condicional:* «En el animal la realidad es señalada casi exclusivamente por excitaciones, y sus huellas en los hemisferios cerebrales... Es lo que en nuestro lenguaje subjetivo corresponde a las impresiones, a las sensaciones y a las representaciones del mundo circundante, ambiente natural y social, excepto la palabra leída u oída. Es el pri-

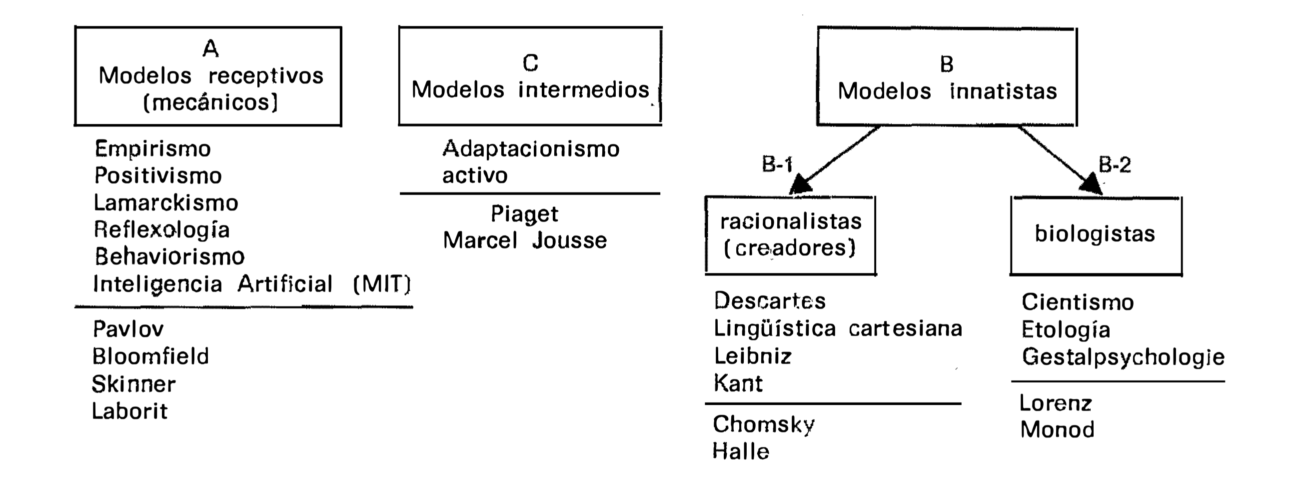


Figura 5.11. — Tres grandes modelos han interpretado la relación individuo-contorno.

mer sistema de señales de la realidad que nos es común con los animales. El lenguaje constituye el segundo sistema de señales de la realidad y es específicamente nuestro, siendo la señal de las primeras señales... No puede caber ninguna duda de que las leyes que han sido establecidas para el primer sistema de señales deben regir el trabajo del segundo, ya que se trata del mismo tejido nervioso» (4).

La teoría del *tanteo pragmático* de Jennings y de Thorndike se halla situada en esta corriente. El behaviorismo, con Watson, también. El estructuralismo antimentalista expuesto en la obra *Language* de Bloomfield se encuadra perfectamente en este tipo de modelos. La psicología de Skinner con su estudio del «comportamiento verbal» pertenece a estos paradigmas que reducen «lo mental» de cada individuo a resultado del ámbito objetual exterior. El pensamiento no va más allá de ser una conducta «física». Defiende Skinner que las obras de artistas, escritores, estadistas y científicos pueden explicarse casi absolutamente a partir de la circunstancia ambiental; no hay agente alguno autónomo de la conducta.

El libro *Cibernética* de Norbert Wiener, en cuya dirección se hallan los ingleses Place y Smart y el yugoeslavo Nagel, constituye una modalidad más de los modelos de tipo «A». Los trabajos de Minsky —del Massachusetts Institute of Technologie— intentando producir una inteligencia artificial según los modelos de las computadoras electrónicas hace pensar en el materialismo sensualista de La Mettrie y D'Holbach. Unos y otros reducen la actividad mental, y por tanto las funciones educativas, a un mecanicismo cuya iniciativa se halla en el medio ambiente.

La mayoría de biólogos parece inclinarse por la teoría que sostiene que los conocimientos no son otra cosa que informaciones sacadas del medio ambiente, prescindiendo, claro está, de los mecanismos perceptivos heredados. Los conocimientos, y toda la vida psíquica del educando, según tal esquema, responden exclusivamente al modelo «estímulo sensitivo-respuesta», sin que intervenga en su producción ninguna organización interior o autónoma.

Frente a estos modelos de tipo «A» —receptivos— se colocan los modelos innatistas. «Lo mental», la personalidad de alguien, ya no es el resultado casi absoluto del entorno, sino que proviene primariamente de algo que se trae al nacer. Según que este *algo* sea de carácter claramente biológico o no tan biológico, es posible discernir entre modelos innatistas biologistas —«B-2»— y modelos innatistas racionalistas —«B-1»—.

Aunque al margen de la ciencia, tanto el vitalismo intelectualista como el vitalismo biologista sostienen que la inteligencia es innata, que el educando disfruta de real iniciativa. Bergson y Teilhard de Chardin estarían dentro de estas corrientes.

---

(4) PAVLOV, I.: *Fisiología y psicología*, Alianza Editorial, Madrid, 1974, pág. 40.

Para Monod [5] —según declara en su lección inaugural en el Collège de France—, el pensamiento, la conciencia, el conocimiento, la poesía, las ideas políticas o religiosas, los proyectos nobles y las ambiciones bajas, están inscritas —siendo su soporte— en las deformaciones geométricas de algunos millones de miles de millones de pequeños cristales moleculares. Monod no sólo habla del soporte físico de «lo mental», cree además, influenciado por Lorenz, que los difíciles problemas del conocimiento y de la educación se resuelven básicamente con el innatismo genético.

La psicología de la forma, o Gestalttheorie, al concebir el conocimiento como «totalidades», desde las cuales se explican las partes, parece admitir una actividad estructurante de la vida psíquica que subraya lo innato. Los gestaltistas arguyen contra el análisis behaviorista que a fin de que un estímulo se convierta en señal se requiere que antes sea reconocido como señal. La manera como cada especie, y cada individuo de cada especie, se hace presente en su medio, constituye, como algo previo, la posibilidad de que el medio estimule. El gestaltismo es un modelo apriorista. Las estructuras cognoscitivas se encuentran preformadas en el sistema nervioso del sujeto. La conducta inteligente se explica a través de un proceso de estructuración que lleva a cabo el sujeto desde su herencia, o mejor, que se lleva a término sin el sujeto aunque a partir de estructuras innatas.

Los modelos del tipo «B-1» subrayan también el innatismo tanto en el origen como en el fundamento de «lo mental», aunque inclinándose por concepciones inspiradas en el racionalismo: en Descartes, en Leibniz, en Kant. Se trata de modelos que admiten cierta actividad creadora del sujeto, lo cual tiene importantes consecuencias en el campo educativo.

Dado que la neurofisiología del lenguaje no aporta por ahora prácticamente nada fiable, parece sensato recurrir a los estudios lingüísticos en sí mismos, tales estudios remiten a hipótesis acerca de desconocidas estructuras del cerebro que un día tal vez queden en evidencia. Mientras aguardamos datos, nos circunscribimos a la lingüística de Chomsky.

Los empiristas —Locke, Berkeley, Hume— creían que las palabras cobraban significado al ocupar el lugar de las ideas en la mente. Entender un enunciado consistía en asociar ideas. En la mente nada había; empieza a haber algo cuando comienza la experiencia. Los mecanismos de la asociación de ideas explican todo ulterior conocimiento. Los behavioristas están cercanos a las teorías empiristas. Frente a este enfoque está el de los racionalistas. Para Descartes y para Leibniz, por ejemplo, parte del conocimiento es innato, no procediendo de experiencia alguna. El asociacionismo empirista no da explicación del *juicio*. El asociacionismo trata secuencias pero jamás afirmaciones o negaciones.

Las ideas innatas de Descartes como también el apriorismo kantiano

---

(5) MONOD, H. (y otros): *Del idealismo físico al idealismo biológico*, Cuadernos Anagrama, Barcelona, 1972, págs. 10-43.

descansan, por el contrario, sobre una vieja concepción antropológica según la cual la inteligencia del hombre es una «inteligencia-facultad», una inteligencia que desde el primer instante posee ya su mecanismo formal. —Parece que la psicología genética no permite sostener en la actualidad tal teoría.

Chomsky, no obstante, al inspirarse en el racionalismo ha fijado la atención preferentemente en otros aspectos. Para la lingüística cartesiana, la diferencia entre el lenguaje animal y el humano se halla en la capacidad que posee el hombre de formar enunciados nuevos que expresan nuevos pensamientos. Esta capacidad es innata. Kant admite como punto de arranque la tesis de Hume según la cual no es posible el conocimiento sin experiencia. Ahora bien, prosigue, de aquí no se sigue que todos los conocimientos provengan de la experiencia. Esta, por ejemplo, jamás proporciona conocimientos universales y necesarios. La experiencia, escribirá Kant, nos muestra que algo es esto o aquello, pero nunca nos enseña que no pueda ser de otra manera. Hay que contar, pues, con el «a priori». Además de contorno, hay individuo.

Noam Chomsky publicó en 1957 su obra *Syntactic Structures*. Ya se recogían en ella las principales ideas suyas. Quizá lo más nuclear de su pensamiento consista en afirmar que el dominio de una lengua por parte de alguien no consiste en almacenar una retahila de palabras, sino en disfrutar tanto de la capacidad de construir un número limitado de frases nuevas como de comprender enunciados jamás oídos. Dominar una lengua es poseer una capacidad creadora. Esto se halla en la línea de Wilhelm von Humbold y en la anterior *Grammaire générale et raisonnée* de Port-Royal. Se presupone que las diversas estructuras concretas de las lenguas poseen una forma común abstracta. Esta estructura común, profunda, proporciona el significado a los enunciados. Un niño, supone Chomsky, tiene ya programada en su cerebro la estructura profunda, la «gramática universal»; si no fuera así no podría jamás aprenderla, tan complicado es el núcleo sintáctico de cualquier lengua. Neurológicamente se trata tan sólo de una hipótesis, en el momento actual; hipótesis, empero, sugerida por la lingüística.

Los métodos corrientes de la lingüística estructural, tan eficaces en el tratamiento de fonemas y morfemas, se mostraban poco útiles en el caso de las oraciones. Pueden obtenerse listas finitas de fonemas y también de morfemas. En cambio, el número de frases que pueden construirse en castellano o en francés o en catalán o en no importa qué lengua natural resulta abiertamente infinito. Además, la existencia de frases sintácticamente ambiguas no es fácilmente explicable mediante los métodos estructuralistas usuales. El significado de un enunciado viene determinado por sus morfemas y por su estructura sintáctica. Cuando los morfemas de un enunciado no son ambiguos, siéndolo, en cambio, el enunciado, se debe, según Chomsky, al hecho de que hay una estructura sintáctica superficial y estructuras profundas distintas de aquélla, estructuras que explicarían la creación de toda suerte de oraciones. Llama «gramática general» al estudio de las condiciones universales de todo lenguaje humano. Tales condiciones no se aprenden; constituyen los principios organizativos que permiten el aprendizaje de una lengua. Al sostener que tales principios son innatos el locutor da explicación de un hecho que salta a la vista: quien domina una lengua sabe muchas más cosas que las aprendidas.

Para Chomsky, el ser humano es un animal sintáctico; su cerebro está estructurado de tal suerte que queda con él estructurada su sintaxis. Estudiando ésta se obtiene un estudio de «lo mental». No extraña, pues, que para esta lingüística la lengua sea básicamente sintaxis y no comunicación, sintaxis programada por las propiedades innatas de la mente. El enfoque es totalmente opuesto al de Bloomfield. Se distingue, siguiendo a los cartesianos, entre «adecuación de la conducta a las situaciones» y «control de la conducta por parte de los estímulos»; sólo esto segundo admite una explicación mecánica. Las comunicaciones humana y animal son específicamente distintas, abrazándose tan sólo en generalidades.

Entre los modelos predominantemente receptivos y los modelos que subrayan los elementos innatos en la relación del «individuo» con su «contorno» se sitúan los modelos de tipo «C» que en el esquema hemos denominado *intermedios*. Pensamos de modo particular en el modelo propuesto por Piaget.

Piaget no admite el planteamiento disyuntivo de Chomsky —o innatismo o asociacionismo empirista—. La herencia ya no ofrecerá un programa sino meras posibilidades; éstas se actualizarán mediante actividades autorreguladoras que laboran en la *autoconstrucción* del educando.

El análisis del conocimiento se ha llevado a término tradicionalmente —desde Descartes hasta Husserl y también hasta Merleau-Ponty— mediante la actividad reflexiva del sujeto. Piaget abandona esta senda, procurándose un nuevo camino: el de la psicología experimental. La inteligencia deja de ser un elemento fijo que reside en el sujeto; tampoco es el resultado de las impresiones que un hipotético sujeto paciente recibiría del exterior; la inteligencia es, para Piaget, el producto de un proceso genético que refleja a la vez al sujeto y a su medio ambiente.

Los conocimientos —contra lo que ya se sostuvo en el aristotelismo, y contra lo que recientemente han defendido, por ejemplo, el físico Mach o el neopositivismo—, no provienen totalmente de los sentidos. El conocimiento nace en las sensaciones y percepciones, pero también en lo añadido por la actividad del sujeto a estos datos. Las sensaciones no son elementos estructurantes, sino estructurados como ya señaló la «Gestalttheorie». La percepción tampoco constituye una entidad autónoma, ya que depende de la motricidad. Lo específico de la inteligencia no es su capacidad contempladora, sino su fuerza «transformadora». Conocer un objeto supone incorporarlo a esquemas de acción, trátese de las elementales conductas sensorio-motrices o de las elevadas operaciones lógico-matemáticas. El esquema asociacionista «E→R» deja de ser pertinente y viene substituido por el esquema «E→(A)→R» siendo (A) la asimilación a un esquema.

Piaget coloca, ciertamente, la fuente de «lo mental» en la biología, pero, a diferencia de los empiristas y sus seguidores —quienes ven en el hombre un elemento pasivo—, insiste en la capacidad organizadora del sujeto cognoscente. El hombre conoce mediante el esquema:

«E→organismo organizador→R». El objeto ofrece resistencia a ser asimilado en su totalidad; el sujeto tiene que, finalmente, acomodarse a él. *Asimilación, acomodación* y *equilibración* constituyen las condiciones biológicas del desarrollo de la inteligencia.

Conocer no es copiar la realidad, sino asimilar la realidad a estructuras anteriores. Esto se lleva a cabo actuando sobre ella y transformándola, aun-

que sólo sea aparentemente. La semejanza entre el funcionamiento de lo orgánico y de lo mental resulta evidente, desde esta perspectiva. Los mecanismos cognoscitivos no hacen más que prolongar el plano biológico, sin que puedan reducirse, sin embargo, aquéllos a éste por tratarse únicamente de estructuras en línea de filiación.

Toda vida es autorregulación; ésta se realiza a través del sistema nervioso. La vida precede al conocimiento. Este conserva las líneas-fuerza de aquélla, pero a su vez las prolonga y supera, alcanzando un medio mucho más vasto que el de los cambios fisiológicos inmediatos. El sistema nervioso es el instrumento orgánico de esta conquista.

Un objeto sólo es cognoscible actuando sobre él y transformándolo. Existen dos clases de transformación: la que da lugar a la *experiencia física* y la que proporciona la *experiencia lógico-matemática*. La primera actúa sobre los objetos a fin de obtener un conocimiento por abstracción a partir de los *objetos* mismos. La segunda actúa sobre los objetos con ánimo de alcanzar conocimientos por abstracción a partir de la *acción* ejercida sobre los objetos.

El modelo de Piaget es relativista, constructivista y estructuralista. Parece acorde con las experiencias realizadas en el campo de la psicología genética.

Las teorías de Marcel Jousse —*L'Anthropologie du geste, La Manducation de la parole, Le Parlant, la Parole et le Souffle*—, así como las de Alberto L. Merani —*Mano, cerebro y lenguaje, Definición del hombre*— pueden, entre otras, colocarse dentro de estos modelos de tipo «C» aunque no sean piagetianos.

Nos hemos extendido en la presentación de la problematicidad de las funciones del proceso educador para que resalte su falta actual de cientificidad. Probablemente la experimentación apoyará en el futuro más unas posiciones que otras. En el ínterin al educador le toca decidirse por alguna de ellas, pues lo que no puede hacerse es dejar de educar. Es posible que el trabajo de verificación no deje nunca totalmente resueltos estos problemas que constituyen el nudo central de la función educativa; siempre habrá, en tal supuesto, que decidirse: o en pro de la libertad o en contra de la misma.

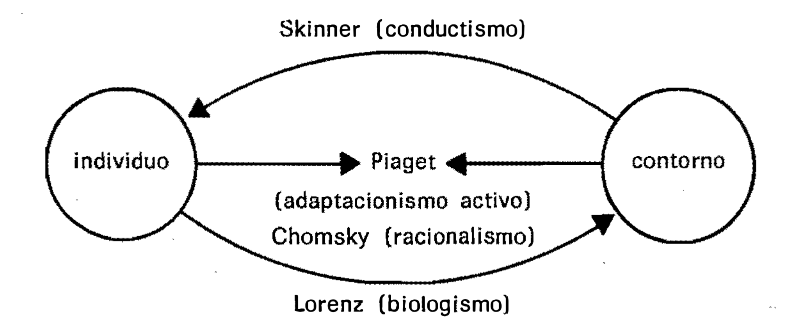


Figura 5.12. — La incidencia individuo-contorno vista por algunos autores.

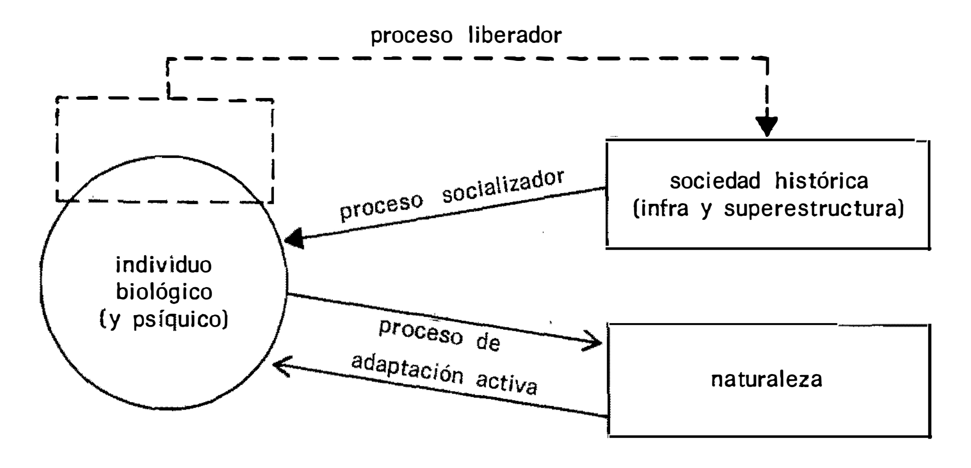


Figura 5.13. — Funciones del proceso educativo.

Las cuestiones de la educabilidad y de la comunicación quedan insertas en el tema traído de las funciones del proceso educativo aunque disfruten de carácter propio. Las relaciones funcionales que se establecen entre individuo y contorno implican los conceptos de *educabilidad* del individuo y de *comunicación* entre éste y educador o, más en general, factores educantes. Uno de los elementos tratados cuando se aborda el tema de la comunicación educativa es el lenguaje. El analítico Ayer ha aportado reflexiones muy pertinentes en torno a la cuestión (6). No entramos en estos detalles para no salirnos del marco que nos hemos trazado que sólo pretendía dibujar las grandes pautas de la educación como proceso.

Sea cual sea el modelo que adopte el lector, entre los varios antes descritos y actualmente en discusión, nos tomamos la libertad de insinuar uno que será el que predominantemente seguiremos en los temas siguientes:

---

(6) AYER, A. J.: *El problema del conocimiento*, Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1962, (particularmente págs. 246-252).

Bibliografía

CASSIRER, E.: *Antropología filosófica,* Ed. Fondo de Cultura económica, México.

Essais sur l'homme, Ed. de Minuit, Paris.

CENCILLO Y GARCÍA: *Antropología cultural y psicológica,* Ed. Syntagma.

FARRÉ, L.: *Antropología Filosófica,* Ed. Guadarrama, Madrid.

MARÍAS, J.: *Antropología metafísica,* Ed. Revista de Occidente, Madrid.

MARTÍNEZ CRUZ, A.: *Léxico de antropología,* Ed. Laia, Barcelona.

PARÍS, C.: *Hombre y naturaleza,* Ed. Tecnos, Madrid.

ROLLAND DE RENÉVILLE, J.: *Signification de l'homme,* Ed. P.U.F., Paris.

STRASSER: *Phénoménologie et Sciences de l'Homme,* Ed. Nauwelaerts, Paris.

6 - LA INDEFINICION BIOLOGICA

El hombre es materia viva

El ser humano a través de quienes han hablado sobre él se ha considerado frecuentemente un *ente distinto*, no aceptando quedar disuelto en la *physis*, en la naturaleza física. No ha tolerado ser una cosa más entre las restantes cosas naturales, ni siquiera le ha caído en gracia quedar equiparado a los animales superiores. Su capacidad de *decir* qué son las demás entidades del universo le ha engreído hasta el punto de convencerle que él, el hombre, no acaba siendo un simple pedazo de naturaleza.

Platón admitió que el hombre era animal, pero no un animal cualquiera sino otro animal, un *animal humano*; (*anthrópinon zôon*), le llamó. Con ser muy *otro*, el hombre en Grecia no era, sin embargo, dios; más aún, se hallaba frente a *théos* —dios—, y sólo así se le inteligía. El «animal humano» era un animal hablante (*zôon lógon ekhon*), un animal social o político (*zôon politikón*), pero jamás fue, en la vieja Grecia, un animal divino.

Tanto la tradición judía como la cristiana, en cambio, emparentaron el hombre con Dios en su afán de apartarlo de lo zoológico. El libro judío del Génesis afirma: «Entonces dijo Dios: Hagamos un hombre a imagen nuestra, conforme a nuestra semejanza» (1). El cristiano Pablo de Tarso en una carta que mandó a los creyentes de Roma les decía lo siguiente: «Cuantos son llevados por el Espíritu de Dios, éstos son hijos de Dios... Recibisteis Espíritu de filiación adoptiva, con el cual clamamos: ¡Abba! ¡Padre! » (2).

---

(1) Génesis, I, 26.

(2) PABLO DE TARSO: *Carta a los romanos;* VIII, 14-15.

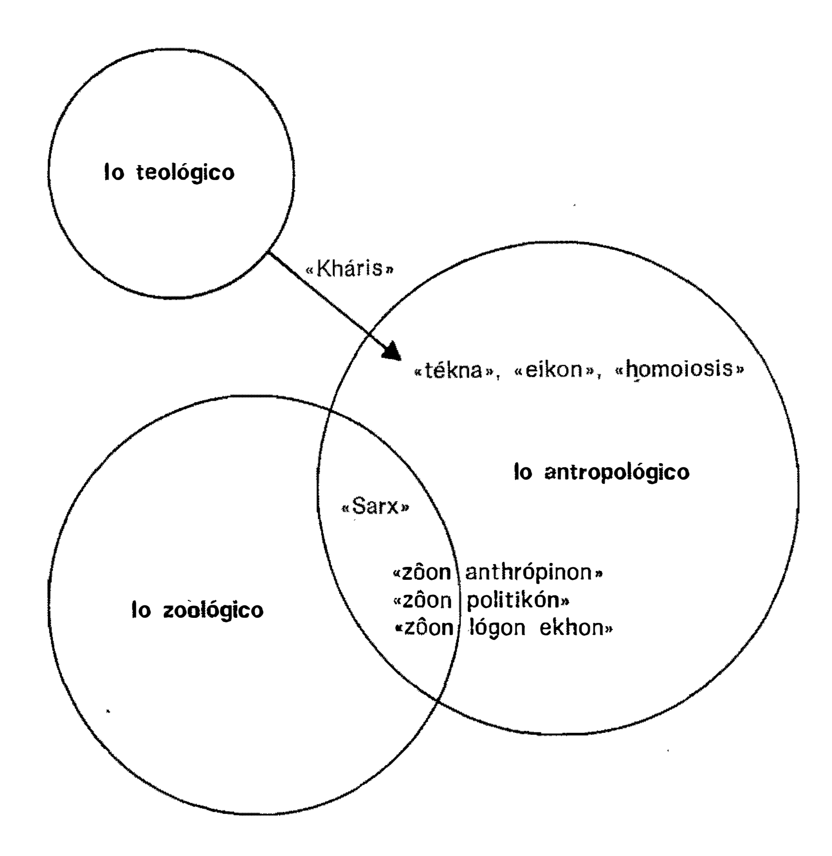


Figura 6.1. — Tres planos inciden en la interpretación de la naturaleza humana.

Mientras los griegos subrayaron que el ente humano no pertenecía a lo divino, los escritores judeo-cristianos prefirieron destacar las diferencias entre el animal y el hombre. Entre unos y otros dejaron al ser humano como en suspenso entre «lo zoológico» y «lo teológico», como entidad rara que no reposa tranquila en ningún ámbito. Queda así, el hombre, como un ser en constante desequilibrio. A pesar de todo, se le vio siempre más pegado a los animales que a los dioses, y esto aun dentro del pensamiento cristiano. Pablo de Tarso, como vimos, sostiene ciertamente que somos *tékna* —vástagos— de Dios, pero vástagos adoptivos; y en la civilización grecolatina el concepto de adopción recubría también el significado no jurídico de «regeneración» o «renacimiento», lo cual implica que el punto de partida, aquello que realmente se es, se opone al punto de llegada. Los hombres son *eikon* —imagen— y *homoiosis* —semejanza— de Dios; ahora bien, lo son merced a la *kháris*, gracia o favor gratuito, pero ellos, de suyo son evidentemente «sarx», materia viva, carne.

Antes de cualquier posterior racionalización, el hombre es, de entrada, un ser de la naturaleza. El cuerpo natural del ente humano es de una potencia irresistible.

El vocablo «cuerpo» no siempre presenta idéntico significado. Merced a la fenomenología se puede distinguir entre el «cuerpo-objeto» y el «cuerpo propio»; el primero es un ente más de los que pueblan el mundo y se halla al lado opuesto de la subjetividad transcendental, para usar la nomenclatura de Husserl. El ojo, en cuanto perteneciente al «cuerpo-objeto», no ve ni la ventana, ni las montañas, ni las nubes; es un mero objeto. Es *mi ojo* el que contempla las cosas, el ojo del «cuerpo propio». Mi cerebro visto por el cirujano, o aun por sí mismo si el ingenio humano lo posibilita un día, es pedazo de materia opaca, distendida en el espacio, divisible y analizable hasta lo indecible; es «cuerpo-objeto». Es el cuerpo de mi prójimo, es el cuerpo para el científico. El «cuerpo-propio» es diferente; es un transcendental, en el sentido kantiano, aunque un transcendental concreto y no formal. El cuerpo, desde esta perspectiva, deja de ser un objeto que puedo ver y tocar para convertirse en *aquello desde lo cual* me es posible ver y tocar. Me es dado ver mi ojo, pero en cuanto *visto* y jamás en su función *vidente*. El «cuerpo-propio» deja de pertenecer al ámbito de mis haberes para casi coincidir conmigo como poseedor. Al científico en cuanto tal, sin embargo, sólo le importa el «cuerpo-objeto», el cuerpo que puede estudiar y analizar. Y a éste también nos referiremos nosotros aquí, ya que únicamente este enfoque del cuerpo humano nos permite instrumentalizarle en vistas a comprender el proceso educacional. Este «cuerpo-objeto» lo hemos llamado la *materia viva* del hombre.

Parecerá exagerado, pero nos inclinamos sin titubeos a incluir también bajo la noción de «cuerpo-objeto» cuantos datos proporciona la psicología científica, incluido el psicoanálisis. Mientras aguardamos más resultados, suponemos, aunque sea a manera de hipótesis, que la psicología científica es reducible a biología, a bioquímica más precisamente. El pensamiento, la inteligencia, la memoria, el amor..., y hasta la locura tienen su lugar en el cerebro. Aun sin entenderse entre ellos, psiquiatras, neurólogos, psicoterapeutas, psicólogos..., cuando enfocan la demencia, la delincuencia, la psicosis..., están refiriéndose más o menos directamente al cerebro. Rodríguez Delgado en más de una obra (3) se ha referido a la neurobiología para explicar conductas tradicionalmente clasificadas como psíquicas. Así, ser más o menos agresivo depende, por ejemplo, de la radioestimulación de ciertas zonas cerebrales. Lo mismo puede sostenerse del instinto materno como se ha comprobado con monos rhesus; basta estimular eléctricamente el cerebro de la madre para que se inhiba la fuerza instintiva. La causa del trastorno mental llamado esquizofrenia puede atribuirse a un exceso en la actividad de un neurotransmisor denominado *dopamina*, cuya acción consiste

(3) RODRÍGUEZ DELGADO, J. M.: *Control físico de la mente. Hacia una sociedad psicocivilizada*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1972.

en servir de mensajero químico entre una y otra neurona. Se trata de algunos hechos escogidos al azar que hacen razonable la hipótesis de que todos nuestros fenómenos psíquicos analizables por la ciencia psicológica son como mínimo corresponsales de los procesos biológicos. Un día pueden quedar reducidos a biología. Es cuestión de tiempo. Así lo creemos.

Aunque un día la verificación científica confirmara la hipótesis lanzada, suprimiéndose entonces la psicología en provecho de la bioquímica, lo indiscutible de momento es que todavía no hemos llegado a este estadio, justificándose, por consiguiente, el actual tratamiento de los llamado fenómenos psíquicos.

Acabamos de insistir sobre este particular por dos motivos. Uno a fin de explicarle al lector porqué al describir la *educación como proceso* no aparece en ningún momento la esfera de lo psíquico. Se la considera incluida en el ámbito de lo biológico. El segundo motivo reside en el convencimiento existencial de que hay una psicología metafísica, no objetivable, la cual no es reducible a biología ni a ciencia alguna. Se la podrá negar de entrada, pero no reducir o subsumir. En el tema décimo, y en esta segunda parte, nos enfrentaremos con dicha psicología metafísica, la cual nos permitirá tratar la libertad, la ética, la opción de valores..., cosas tan vertebradoras de la *educación como contenido.*

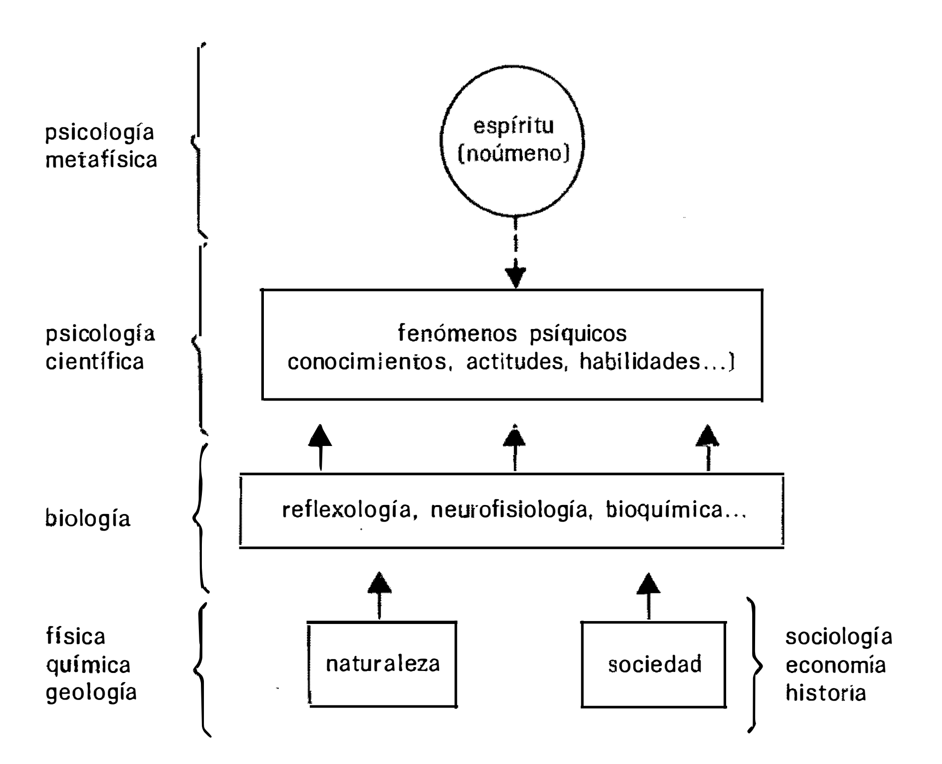


Figura 6.2. — El hecho psíquico se puede estudiar tanto empírica como metafísicamente.

En el presente tema nos hacemos cargo de los engranajes psico-biológicos de la educación como proceso. No se busque, empero, un resumen ni sistemático ni asistematizado de los factores biológicos de la educación. Tal cometido no incumbe al filósofo sino al biólogo. Si abordamos el tema desde nuestra perspectiva reflexivo-crítica es con ánimo de descubrir el significado que posea el que educarse se tenga que hacer siempre desde el cuerpo, y a fin también de obtener una noción más adecuada de *qué* sea educar.

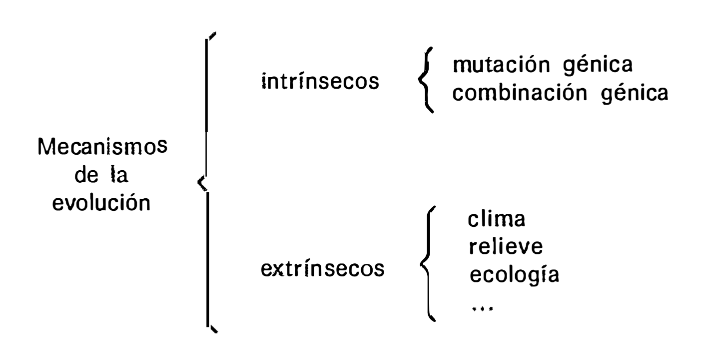
El progreso de la evolución

En nuestro planeta, cuarenta millones de años atrás, no se daba ningún proceso educativo. Había ya simios, pero no había propiamente educación. Esta únicamente fue posible cuando el progreso de la biología provocó la cultura, momento exacto en que apareció asimismo la transmisión no génica de la misma, es decir, hicieron aparición los procesos educadores. Parece ser que no hay acuerdo en señalar esta frontera que marca el tránsito de lo zoológico a lo antropológico y educacional. Basta, no obstante, con indicar que no resulta descabellado situarla entre cinco y cuatro millones de años atrás.

De no haber existido la evolución, nunca hubiera habido procesos educadores sobre nuestro planeta. El cuadro adjunto esquematiza el progreso.

Las cuestiones educadoras que dan vueltas en torno al tema hereditario abultan muchísimo más que las referidas al tema evolutivo, y, sin embargo, preciso es reconocer que el ser humano es el resultado tanto de la herencia como de la evolución. Jacques Monod lo ha dicho con un grafismo que ha hecho fortuna al afirmar que el hombre es fruto de *necesidad* y de *azar*. Los mecanismos de la herencia *conservan* mientras los de la evolución *seleccionan* y *modifican* el material heredado. La escueta herencia no hubiera dado lugar ni a cambio ni a progreso; no se hubiera alcanzado el plano antropológico.

Linneo y Cuvier, en pleno siglo XVIII, son todavía fijistas oponiéndose a la concepción evolutiva de las especies. Darwin, ya en el siglo XIX, está convencido de la evolución biológica. El problema muy pronto aparecido fue el de cómo casar *herencia biológica* —necesidad— y *evolución biológica* —azar—, constituyendo, ambas mecanismos opuestos. Los mecanismos evolutivos irrumpen en los hereditarios originándose la novedad:



Años	Acontecimientos
4.500 millones	Origen de la tierra
3.700 »	Vida sobre la tierra
500 »	Vertebrados
200 »	Mamíferos
70 »	Prosimios
40 »	Simios
35 »	Oligopitecos —antepasados de→ pequeños monos actuales Aeolpitecos → gibbons Aegyptopitecos → chimpancés, gorilas, orangutanes * Propliopitecos → ¿hombre?
25 »	Ramapiteco — Transición hacia la posición erecta
14 »	Ramapiteco — Transición hacia la posición erecta
7 »	Ramapiteco — Transición hacia la posición erecta
5 »	Australopitecos → ¿inicio de la cultura y de la **educación**?
4 »	Homo Habilis
3.500.000 años	Se vive en grupos
3.000.000 »	Instrumentos de piedra y hueso
1.800.000 »	Construcción de refugios
500.000 »	Pitecantropos u «Homo Erectus». Fuego
50.000 »	Homo sapiens sapiens

Figura 6.3. — Antecedentes del hombre.

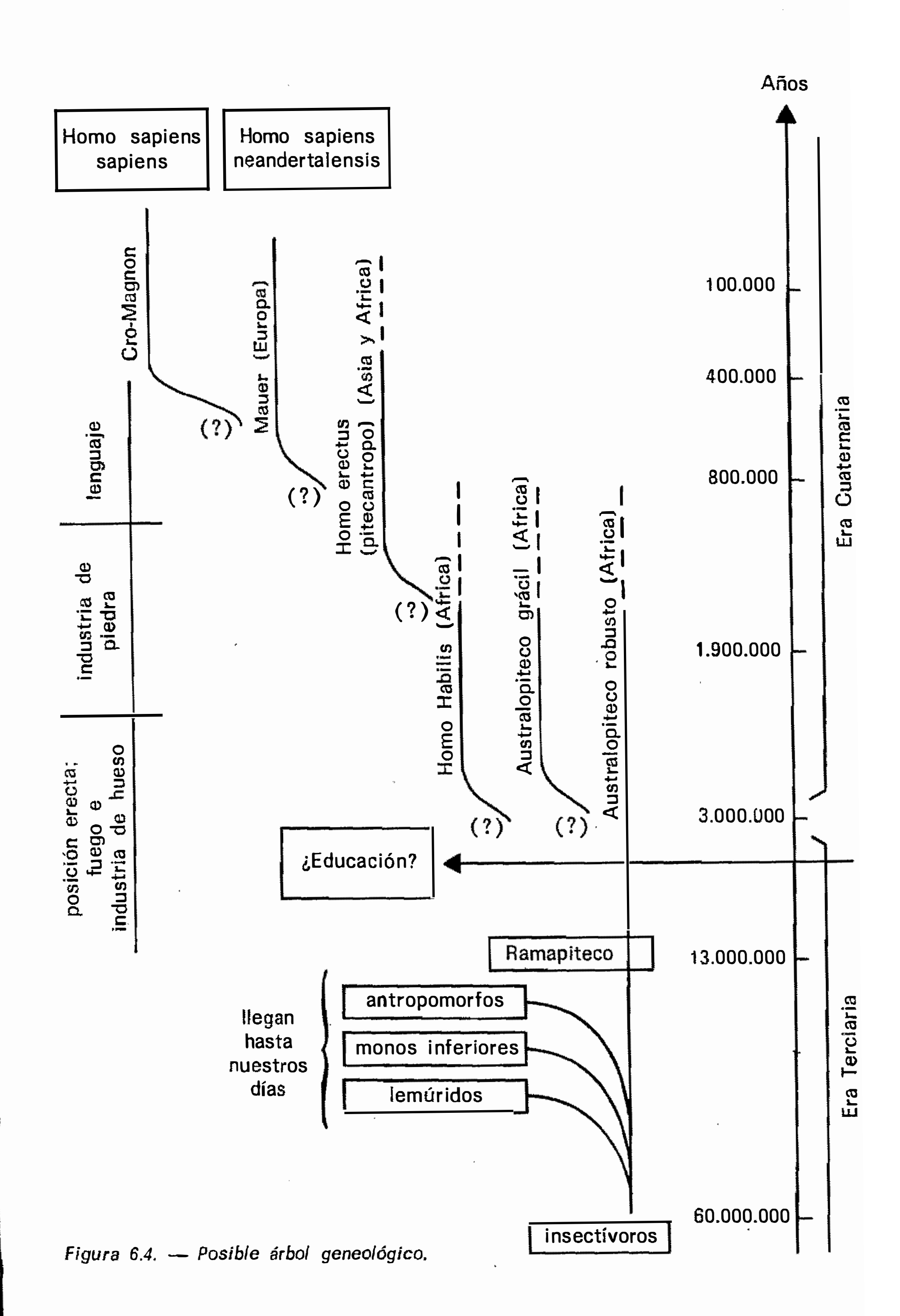
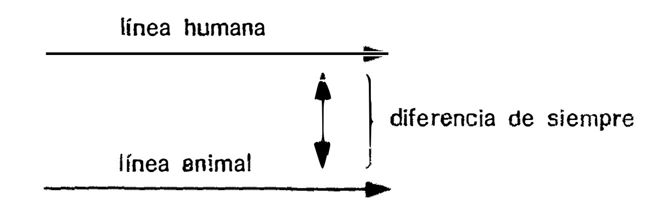


Figura 6.4. — Posible árbol geneológico.

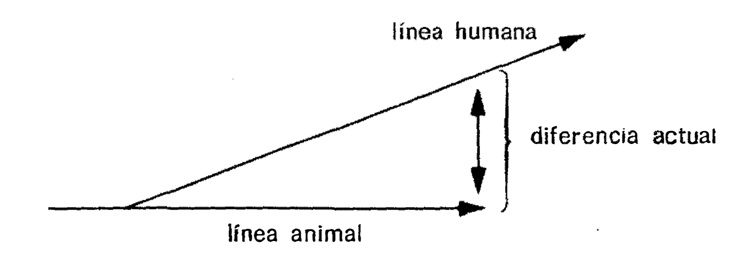
Los mecanismos intrínsecos determinan la aparición de individuos diferentes de sus progenitores. En el código genético aparece una modificación —mutación génica—, la cual se transmite a la descendencia; hay luego cruce entre individuos con mutación —combinación génica—. El clima, la ecología... —mecanismos extrínsecos— condicionan a continuación el proceso seleccionador de los nuevos grupos aparecidos; si el carácter adquirido es benéfico, cara a la adaptación al medio ambiente, pasa a extenderse a toda la especie. De mutación benéfica en mutación benéfica la especie se transforma acabando siendo otra especie. —No entramos en la controversia suscitada por los japoneses sobre la «neutralidad de los genes».

El origen de nuestro grupo humano puede perfectamente explicarse mediante los mecanismos descritos. La paleontología y la prehistoria, al lado de otras ciencias, proporcionan datos concretos sobre el origen fáctico de la especie humana y, consiguientemente, de la educación tan íntimamente atada a nuestra singular existencia. El adjunto árbol genealógico resume los datos más significativos sobre el particular.

A la vista de los datos esquematizados en el árbol genealógico ya no es posible, como antaño, representar las diferencias entre animal y hombre de este modo:



La «racionalidad» no irrumpió bruscamente, sino de forma progresiva y como si despertara de la animalidad. Para el paleontólogo, el ser humano constituye una historia que tiene su comienzo en lo zoológico. La representación gráfica de esta mentalidad sería:



A pesar de lo escrito, hay que constatar que las pruebas de la evolución son de carácter predominantemente lógico: de los datos paleontológicos, anatómico-comparativos, embriológicos, citológicos —variabilidad cro-

mosómica— y bioquímicos se infiere la hipótesis evolucionista, la cual en la actualidad constituye ya de hecho una teoría, dadas las muchas pruebas coincidentes.

La evolución de las especies ha sido la que ha hecho posible el fenómeno educacional.

Somos herencia

Cuando en el apartado anterior hemos hecho alusión a la herencia ha sido únicamente pensando en su papel dentro de la especie; ahora nos interesa primordialmente en cuanto referida a aquellos mecanismos del individuo que puede explicarnos. No conviene, sin embargo, perder la referencia a la evolución.

Los hijos se parecen a sus padres. Salta a la vista. No maravilla, por lo demás, ya que cada individuo proviene de un óvulo y de un espermatozoide. El código genético que nos planifica está constituido por el conjunto de genes, o unidades, y por el orden en que éstos se hallan. Tal código determina como mínimo la estructura y las propiedades fundamentales del nuevo organismo, como el orden de las letras en una palabra puede modificar su sentido. Una bacteria viene constituida por un código de unos diez millones de unidades, o signos, mientras un ser humano procede de un código de varios miles de millones de signos —o elementos moleculares— de ADN. La herencia está dirigida por un mecanismo de copia, representado por la duplicación del ADN; dicho mecanismo permite la conservación del código y, a su vez, de los «accidentes» que sobrevienen a éste. Es posible manipular el código o programa genético; ya se lleva a cabo con bacterias a las que se altera su patrimonio hereditario añadiendo, por ejemplo, un gene.

Lo dicho resume los mecanismos básicos de los procesos hereditarios. Somos herencia, los hombres, como acabamos de ver. La discusión se origina cuando se intenta establecer cuál es el peso de la herencia biológica y cuál el peso del medio ambiente, principalmente social, en la conducta de los individuos; cuál es el peso de lo *innato* y cuál el peso de lo *adquirido*. Las consecuencias en el terreno educacional, de las respuestas que se den al tema discutido, son notorias. A modo de ejemplo valga esto: la inteligencia de cada cual, ¿descansa primordialmente sobre la herencia o sobre la sociedad?

Llevamos años —y para resumir— con dos grandes tendencias opuestas sobre el particular: unos supervaloran lo biohereditario, otros lo sociocultural. Biologistas y culturalistas nos tienen acostumbrados a «pruebas irrefutables», según cuentan sujetos de cada bando. Ahora bien, no serán tan contundentes las observaciones traídas cuando no obtienen el asentimiento de sus adversarios. Unos y otros mezclan las actividades científicas con fuertes dosis de ideología y de emotividad.

La agresividad y hasta la criminalidad de ciertos individuos son conductas que las vemos explicadas tanto por el contexto social como por la herencia biológica. En esta segunda dirección, Jacobs, por ejemplo, sospechó que la causa de la criminalidad podía ser una anomalía de los cromosomas sexuales, llamada trisomía «XYY». Jarvik posteriormente llevó a

cabo un estudio más detenido de la cuestión, obteniendo igual resultado. Como mínimo hay que concederles que entre los varios factores que conducen a la agresividad criminal hay que contar con un cromosoma «Y» de más. En esta misma línea interpretativa biologista se halla —como uno de tantos ejemplos— la explicación de la psicosis maníacodepresiva que según trabajos de la «Columbian Presbyterian Medical Center» hay que hallarla en dos alteraciones que dependen de genes anormales situados en un mismo cromosoma.

Los trabajos de los etólogos inciden en la hermenéutica biohereditaria de las conductas. Lorenz (4) escribe contra la simplificación hecha de los hallazgos de Pavlov y de la doctrina «behaviorista», defendiendo que «todo comportamiento, exactamente igual que toda estructura corpórea, sólo puede desenvolverse en la ontogénesis del individuo siguiendo las líneas y dentro de las posibilidades de específicos programas propios de la especie, trazados en el curso de la filogénesis y establecidos en el código del fenoma». Muchos más parecen estar de acuerdo en que como mínimo el reción nacido posee reflejos innatos que no dependen del medio ambiente; tal, por ejemplo, el reflejo de succión.

La herencia psíquica de origen genético ha quedado en entredicho por parte de los especialistas en ciencias humanas. Dos mellizos univitelinos con tener idéntica herencia genética pueden poseer inteligencia y carácter muy distintos gracias a las relaciones sociales que se establecen entre ellos mismos y entre ellos y su medio (5). Desde esta nueva perspectiva se señala la importancia de las condiciones familiares tanto en la adquisición del lenguaje como en el desarrollo de las motivaciones e intereses del niño, así como en su evolución intelectual (6). Ni la inteligencia ni el carácter son estables a lo largo de su evolución, hallándose sometidos a cambios que están en función de influencias exteriores. Los profesores Zajonc y Markus de la universidad norteamericana de Michigan (7) relacionan el grado de inteligencia con el número de personas que viven juntas en la misma familia; el nivel intelectual de un individuo estaría, según ellos, en función de su edad y de su «contorno intelectual», expresado, éste, por la media de niveles intelectuales de los miembros de la familia en cuyo seno vive dicho individuo.

La herencia es innegable; no parece sostenible, sin embargo, que sea preponderante. Los «niños-lobos» no pueden aprender a hablar, a pesar del código genético, porque no se les enseñó a su debido tiempo. Las conductas humanas aparecen como el resultado del encuentro entre herencia individual y mundos físico y social.

---

(4) LORENZ, K.: «La enemistad entre las generaciones y sus probables causas etológicas». Revista *Convivium*, año 1972-I n.º 36, Barcelona, págs. 10, 11, 12 y 15.

(5) ZAZZO, R.: *Les jumeaux, le couple et la personne*, P.U.F., Paris, 1960. Citado por Lobrot, M. en *Teoría de la educación*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1976, pág. 24.

(6) MIALARET, G.: *Introducción a la pedagogía*, Ed. Vicens Vivens, Barcelona, 1971, págs. 39, 40, 41.

(7) *Le Monde* (23-III-1977).

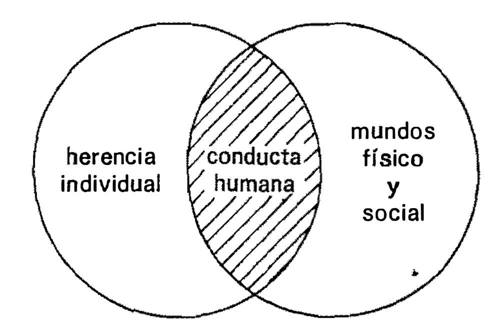


Figura 6.5. — La conducta humana como síntesis.

El profesor Jacques Ruffié, en febrero de 1977, distinguía tres procesos de adaptación, ante los reunidos en un congreso de psicogenética. Resulta útil la distinción para nuestro propósito.

Adaptación
- genética
- de aclimatación
- psicológica

La *adaptación genética* es un fenómeno fijado por herencia y que obedece a un modelo selectivo. El neo-darwinismo se funda sobre tal adaptación. Gracias a ella, el camello puede vivir en el desierto y la llama puede resistir las grandes alturas. Muchos caracteres biológicos son adaptaciones genéticas.

La *adaptación por aclimatación* es una respuesta adquirida ante un estímulo pero no está inscrita en el código genético. Desaparece cuando las causas que lo han provocado desaparecen. Se trata de un fenómeno fisiológico y coyuntural. Cuando alguien sube a una montaña alta, se multiplican sus glóbulos rojos, desapareciendo el fenómeno cuando desciende.

La *adaptación psicológica* se inscribe en lo cultural. Los leones son capaces de adoptar su estrategia de caza a las condiciones del medio. En el hombre, esta adaptación alcanza su máximo despliegue; el fuego, el vestido, la casa, la alimentación..., constituyen adaptaciones que le han permitido al «homo sapiens» habitar en toda suerte de condiciones geográficas sin requerir modificaciones biológicas notables.

Aconsejamos completar lo apuntado aquí con lo ya escrito en el último apartado del tema anterior.

El señorío de las hormonas

Estar de buen o mal humor, tener ganas de estudiar o no, ver más claras las cosas teóricas o no..., son cuestiones que tienen que ver con el cuerpo, primer engranaje del complicado proceso educacional. En concreto pensamos ahora en la endocrinología como factor educativo inesquivable.

Las hormonas son unas substancias químicas segregadas por glándulas endocrinas que cumplen muy diversas funciones: estimular órganos, excitar ritmos funcionales, conmover la vida instintiva y también inclinar, como mínimo la vida psíquica. La cortisona, por ejemplo, aumenta el entusiasmo de un hipotónico; un feto de cobaya hembra sometido a la acción de andrógenos se convierte en un individuo casi completamente masculinizado.

Los productos de las glándulas endocrinas influyen sobre la conducta animal y humana hasta tal punto que ello permite hablar de relación de causa a efecto entre variaciones hormonales y ciertos comportamientos. Con todo, el nexo entre el compuesto químico que es una hormona y la conducta del individuo es todavía obscuro. Algo, sin embargo, se ha descubierto. Las ratas a las que previamente se les ha extirpado la hipófisis —glándula de secreción interna situada en el cerebro— no aprenden determinadas respuestas; se ha comprobado que se restablecía tal capacidad inyectando la hormona ACTH, una de las hormonas fabricadas por la hipófisis. Esta glándula relaciona el sistema nervioso y el sistema hormonal.

Las drogas psicotropas, que son substancias químicas de origen natural o artificial, si se introducen en el organismo humano son capaces de modificar hasta la actividad mental del sujeto. Unas estimulan como el tabaco, otras producen depresión como el alcohol y unas terceras causan delirios como acontece con la mescalina y el LSD, 25.

La bioquímica provocada, o la espontánea del cuerpo humano —se la califique a ésta de sana o de enferma—, intervienen ambas poderosamente en la psicología del hombre y, por tanto, en su capacidad educable.

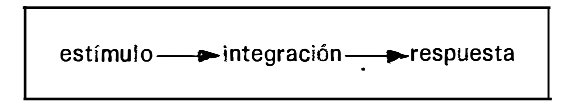
La neuroendocrinología proporciona actualmente explicaciones muy serias de los fenómenos psicosomáticos, tales como emociones, dificultades psíquicas, etc. Da la impresión que ciertos aspectos del sistema nervioso central y del sistema endocrino se imbrican poderosamente, constituyendo el substrato regulador de actividades como las de la memoria, la agresividad, la sexualidad, la sed y hasta de los mismos afectos. Las formas que tienen de actuar la dopamina y la bromocriptina abren un campo interesantísimo a las investigaciones en torno a la vida mental [8].

La presencia cerebral

Tocamos, finalmente, uno de los elementos más importantes del proceso educador: el sistema nervioso. Es imposible comprender al ser humano si

[8] *Le Monde* (2-II-1977).

se prescinde de su tejido nervioso. Este es un tejido animal encargado de adaptar el organismo al medio ambiente; tal adaptación se lleva a término a base del esquema:



Presentamos a continuación un par de clasificaciones que ayudan a hacerse cargo de la complejidad de tan importante tejido:

Clasificación A
Sistema nervioso

- central: encargado de la **integración** (médula + encéfalo)
- periférico: encargado de **conducir** estímulos y respuestas (nervios periféricos)

Clasificación B
Sistema nervioso

- vegetativo (medular y diencefálico): regula actividades automáticas
  - simpático (o adrenérgico): funciona en estado de rendimiento
  - parasimpático (o colinérgico): funciona en estado de reposo
- voluntario (encefálico): regula actividades controladas

Es posible relacionar las dos clasificaciones traídas, cosa que hacemos con el esquema de la figura 6.6.

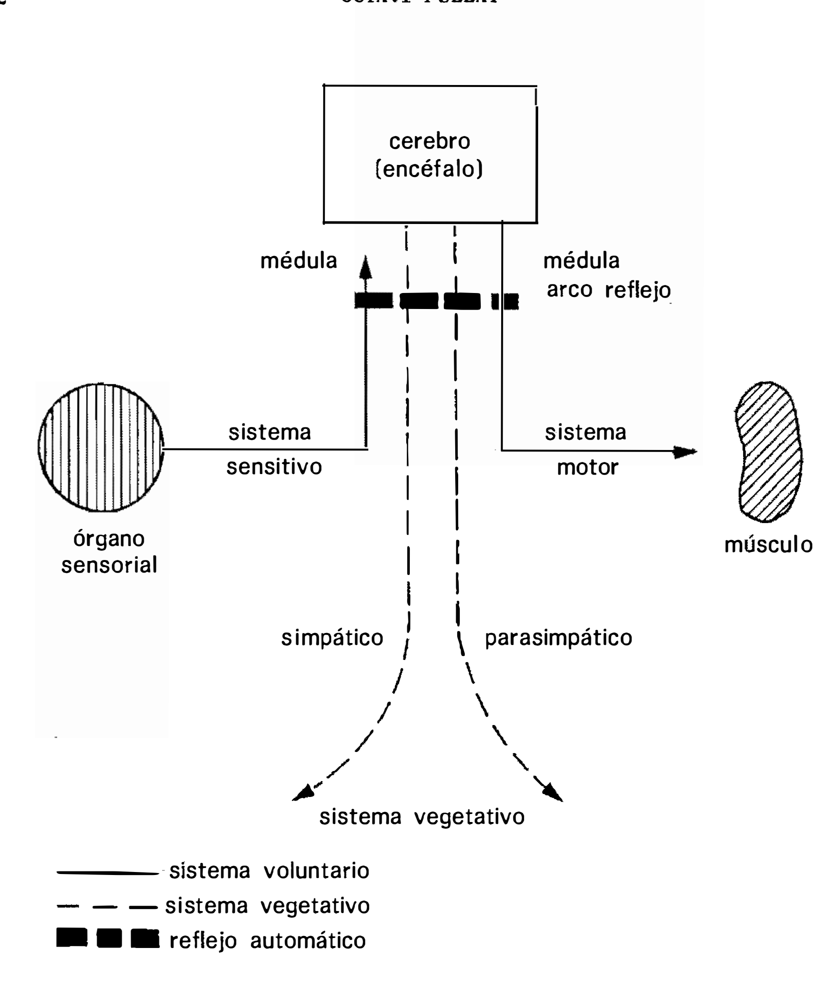


Figura 6.6. — Síntesis clasificatoria del sistema nervioso.

El cerebro es la parte más interesante de todo el sistema nervioso en vistas a obtener una adecuada comprensión del fenómeno humano. El cerebro del hombre está formado por una cantidad de neuronas que oscila entre los 10 000 millones y los 14 000 millones, pudiendo cada neurona quedar conectada con otras 10 000. Todas las neuronas son idénticas; lo que sucede es que el chimpancé, pongamos por caso, posee cuatro veces menos aunque sean de la misma constitución. A partir de los 25 o 30 años, el individuo humano empieza a perder miles de neuronas diariamente.

La clasificación del cerebro humano que presentamos procura englobar diversos intentos clasificatorios:

	Denominaciones			Funciones
Cerebros (interrelacionados)	Paleocórtex (200 millones de años) (presente)	Cerebro reptiliano (primitivo)	Zona hipotalámica	lugar donde se instalan las estructuras instintivas o heredadas
	Mesocórtex (100 millones de años) (pretérito+presente)	Cerebro límbico (superior)	Hipocampo	lugar donde se instalan los comportamientos adquiridos
	Neocórtex (se inicia con la llegada de los primates) (pretérito+presente+futuro)		Lóbulo órbito-frontal	lugar donde se instalan: — conciencia — imaginación creadora — libertad

Con estas modalidades cerebrales se obtiene una más correcta explicación tanto de la psicología humana como del proceso educativo.

El cerebro funciona a base de fenómenos bioeléctricos y bioquímicos en constante sucesión alternante. Las neuronas reciben, elaboran y transmiten informaciones gracias a su potencial eléctrico registrable a través del electroencefalograma. Al cerebro sólo llegan señales nerviosas, es decir, variaciones eléctricas de unas decenas de milivoltios, señales que producen fenómenos bioquímicos en las sinapsis, o puntos de contacto entre las neuronas.

El cerebro es el resultado de la evolución filogenética. El cerebro del hombre se ha obtenido por la adición de nuevas poblaciones de neuronas al grupo preexistente y gracias al perfeccionamiento de las estructuras cerebrales. Hará unos 100 000 años que no ha sufrido modificación apreciable la estructura cerebral del hombre.

Tanto la anatomía como la fisiología del sistema nervioso condicionan tremendamente las funciones psíquicas del ser humano. Los deficientes mentales, por ejemplo, tienen aquí una explicación. El simple estado de fiebre alta transtorna el conocimiento. Como vimos, Rodríguez Delgado ha expuesto las posibilidades del control físico de la mente a base de introducir electrodos en el cerebro y estimulándolo eléctricamente. Los «niños-lobos» o el hallado en Nairobi en 1976 —criado por monos— manifiestan la imposibilidad de aprendizaje humano si de muy pequeños han vivido exclusivamente con animales; el cerebro sólo es maleable hasta cierta edad.

La neuroquímica y la neurofarmacología abren caminos interesantísimos en la exploración del sistema nervioso central tanto normal como patológico. Mediante las investigaciones que se lleven a cabo es presumible el conocimiento de los mecanismos del pensamiento, de la memoria, del aprendizaje y también de los desarreglos que conducen a las enfermedades mentales. Ya en la actualidad estos estudios empiezan a ser importantes; se analizan células nerviosas aisladas y también asociadas con otras, se precisa la bioquímica de los neurotransmisores que permiten el paso de la información de una célula a la siguiente..., todo lo cual permite comenzar a entender el laberinto cerebral.

En el cerebro del educando tiene lugar un juego educativamente importantísimo. El paleocórtex es el lugar funcional del cerebro en el que se desarrollan los instintos primarios o necesidades biológicas fundamentales que se atienen al presente. Muy pronto las diversas instituciones en las que se organiza la sociedad irrumpen sobre este cerebro primitivo mediante los reflejos condicionados de modo especial y a través del mesocórtex, el cual aprende los mecanismos que interiorizan el fenómeno socio-cultural envolvente. Ya no sólo se vive el presente, mas también el pasado. Los mecanismos del mesocórtex —reflejo de la cultura ya interiorizada— se convierten en mecanismos represores de la espontaneidad del paleocórtex, el cual muy pronto ve reprimidos parte de sus mecanismos. La educación conlleva esta «agonía», o lucha, entre este par de funciones cerebrales. Las posibilidades totales del cerebro adquieren forma a medida que se concretan a través del juego represor social, juego que se reproduce en el interior de los educandos gracias al mesocórtex. El neocórtex vive además el futuro con la creatividad, por ejemplo, y la teleología.

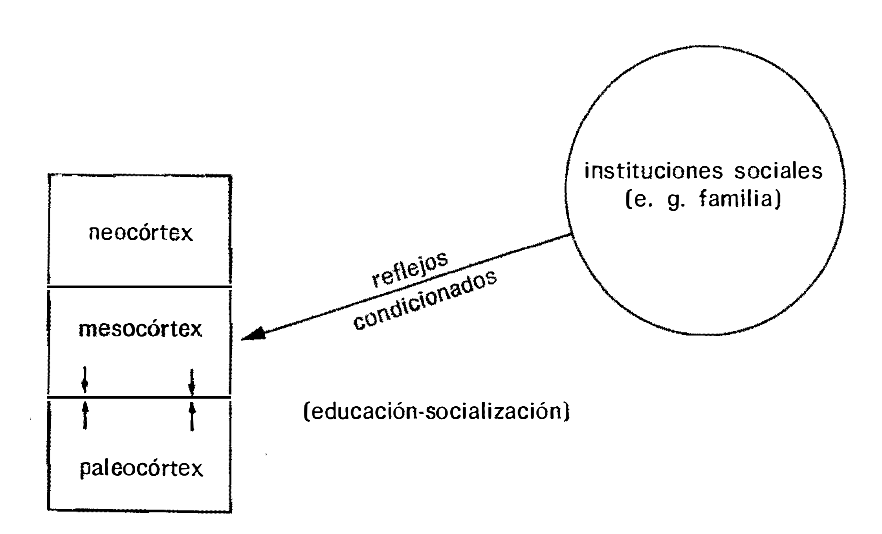


Figura 6.7. — El contacto social es imprescindible para el desarrollo pleno de la capacidad cerebral.

Positividad de la inmadurez biológica

El hombre posee cuerpo; según como se mire, lo es —«cuerpo propio», entonces—. Hemos pasado revista a algunos aspectos más sobresalientes de la corporeidad humana, de la pertenencia al ámbito del «zôon». El proceso educacional es posible únicamente desde el cuerpo del hombre; es aquí donde se traduce en bioquímica el intríngulis socio-cultural. Alguien queda socializado, culturalizado o educado cuando ha internalizado la complicada madeja de las instituciones sociales y de los modelos culturales vigentes en el lugar y tiempo donde ha hecho aparición. La susodicha internalización se lleva a cabo, o se traduce, mediante mecanismos cerebrales.

Conviene subrayar algunos aspectos biológicos que tienen mayor incidencia en el proceso educador. Cuando nacemos, nacemos tan desprovistos de todo lo específico humano que no nos queda otra posibilidad que ponernos a *aprender.* El niño aprende a andar, a hablar, a vestirse, a comer al modo humano, a...; hacemos el aprendizaje de todo «lo típico» del hombre. Aprender cosas se hace dependiendo, precisamente, de aquellos que ya llevan tiempo habiéndolas aprendido; es decir, dependiendo de las personas adultas o mayores.

Este aprendizaje biológico de «lo humano» viene facilitado por el hecho de nacer *antes de tiempo.* Parece ser que naceríamos maduros si estuviéramos un año más en el útero materno; pero no es así y nuestro organismo nace, por ejemplo, con un sistema nervioso anatómicamente poco acabado y fisiológicamente en deficiente funcionamiento. Tal inmadurez se trueca en beneficiosa cara a la formación de un futuro hombre *educado.* El animal viene programado y acaba siendo mediante maduración aquello que ya es en ciernes; al hombre no le sucede lo propio: *tiene que hacerse.* Lo pasmoso del caso reside en que puede hacerse casi no importa *qué,* gracias a la plasticidad, de alguna forma ilimitada, con que llega a la existencia. Sólo la moral colocará límites a esta plasticidad; pero la moral no pertenece a la *educación como proceso* sino a la *educación como contenido.* Con esta perspectiva, la naturaleza humana, si se prescinde de lo adquirido o educacional, queda reducida a bien poco. Esto y no otra cosa dejan al descubierto los «niños-lobos» que se han podido estudiar. Cuando los vástagos de la especie humana no son educados por otros hombres, quedando a merced de su código genético y de un ambiente animal y físico, no dan muestra alguna de humanismo. La especificidad humana no se hereda biológicamente; es preciso que cada individuo reconquiste la herencia cultural. Nuestra indefinición biológica facilita este proceso culturalizador.

Extremando las cosas y saltando planos, se ha alcanzado un límite en el que ya se sostiene, por parte de algunos, que el hombre carece de naturaleza humana, no siendo cada quien otra cosa que aquello que se ha hecho, es decir, no siendo otra cosa que resultado de educación. Así, pongamos por caso, lo afirma Sartre cuando escribe que «la existencia precede a la esencia» o que «el hombre es lo que se hace» (9). Este era también el pensamien-

---

(9) SARTRE, J. P.: *L'Existentialisme est un humanisme,* Ed. Nagel, París, 1961, págs. 17 y 22.

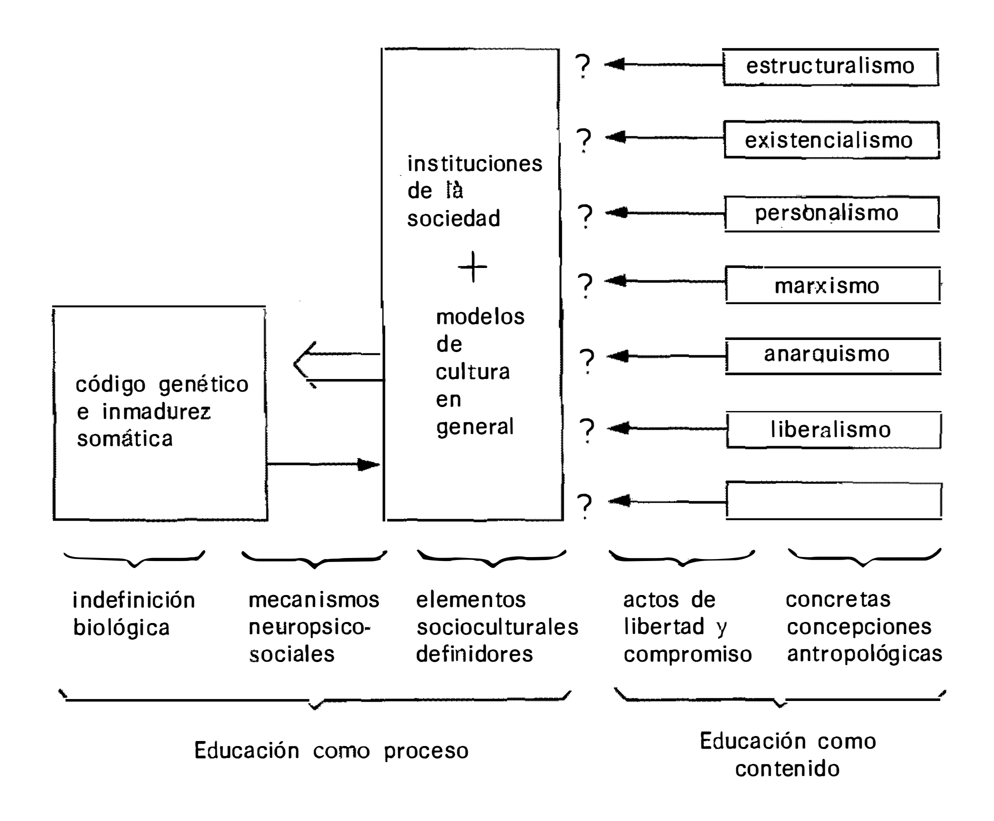


Figura 6.8. — Acción de lo aprendido sobre lo biológico-genético.

to del viejo sofista Protágoras según nos narra Platón (10); los dioses al contemplar al hombre tan despojado biológicamente acabaron dándole el fuego —las técnicas —y también la justicia —que posibilita vivir ciudadanamente—. Tanto el «fuego» como la «justicia» se aprenden y no se heredan genéticamente.

«Lo biológico humano» en el principio de cada biografía es una masa informe que puede ser moldeada de mil maneras distintas gracias a la inmadurez que presenta. Los empiristas ingleses imaginando la capacidad cognoscitiva del hombre como un encerado en el que todo está por escribir todavía se instalaron también en esta concepción omnipotente de la educación. Los behavioristas, desde una cosmovisión materialista, repiten el modelo empirista.

(10) PLATÓN: *Protágoras* (320 y ss.).

El esquema de la figura 6.8 sitúa la cuestión valorando más el peso de lo aprendido, sin negar empero cierta programación biológica. Por otro lado queda planteado el tema de una naturaleza no biológica del hombre al quedar abierta la «educación como proceso» a la «educación como contenido».

Ambivalente insuficiencia de lo biológico

La estructura y la función biológicas del ser humano, como acabamos de considerar, posibilitan desde su inmadurez el que el hombre pueda hacerse, educarse, ya que no viene hecho ni educado. Lo antropológico estricto es esencialmente educativo; el hombre es «tener-que-ducarse». La biología humana con sus rasgos superiores, pero también con su inacabamiento, es el soporte primero del proceso educador, pero nada más. La neurofisiología del recién nacido permite la educación; si se prefiere, la postula —aunque esto último es más una extrapolación, que realiza el ya más o menos educado, que dato científico—. Lo indiscutible es que: o hay educación, y entonces contamos con hombre, o no hay educación, y en tal hipótesis nos quedamos sin él por muy rebosante que sea la biología.

Lo biológico humano, de suyo, no presume el tipo de hombre que luego vendrá —dejando de lado excepciones como los deficientes mentales—, con lo cual tenemos que un mismo código genético puede dar forma a una gama muy variada de seres humanos. No se nace hombre; nos realizamos paulatinamente hombres. Son cosas propias de la especie humana el lenguaje, el arte, la religión, la física, la urbanidad, el vestido, la moral..., y todo eso se aprende. Durante milenios las civilizaciones han acumulado estas cosas que constituyen la cultura; nos educamos al asimilarlas. Lo que acontece es que sobre cada uno de los sectores culturales, en los mismos lugar y tiempo, se ofrecen diversas alternativas. La biología es neutra, de entrada; es ambivalente; con ella pueden obtenerse gentes muy distintamente educadas. Parece que tocamos la *libertad* como si cada hombre fuera *libremente* lo que es. Tal ocurrencia ha podido ser la de Sartre en alguna de sus publicaciones. Da la impresión, a partir de este enjuiciamiento, que existimos sin encorsetamiento, que somos libertad, pura libertad, como mínimo si nos referimos al hombre en general.

Aun en el supuesto de que la ambivalencia de la precariedad biológica del hombre —una biología que deja libre el *hacerse* del hombre— nos conduzca al tema del *hombre como animal educativamente libre*, cabe inquirir quién disfruta de libertad en tal hipótesis educacional, si el educando o el educador. Si al nacer somos como una cinta magnetofónica en la cual no hay sonido alguno grabado a fin de poderlos registrar todos, salta a la vista que la presunta libertad es coto cerrado del educador, quedando el educando sometido al constreñimiento más absoluto, Esto es lo que han sostenido los behavioristas desde Watson (11) hasta Skinner (12). Si con el hombre se

(11) WATSON, J. B.: Citado por Ulman, J. en *La nature et l'éducation*. Véase Reboul, O.: *La philosophie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1971, pág. 42.

(12) SKINNER, B. F.: *Más allá de la libertad y de la dignidad*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1972. También *Ciencia y conducta humana*, en la misma editorial.

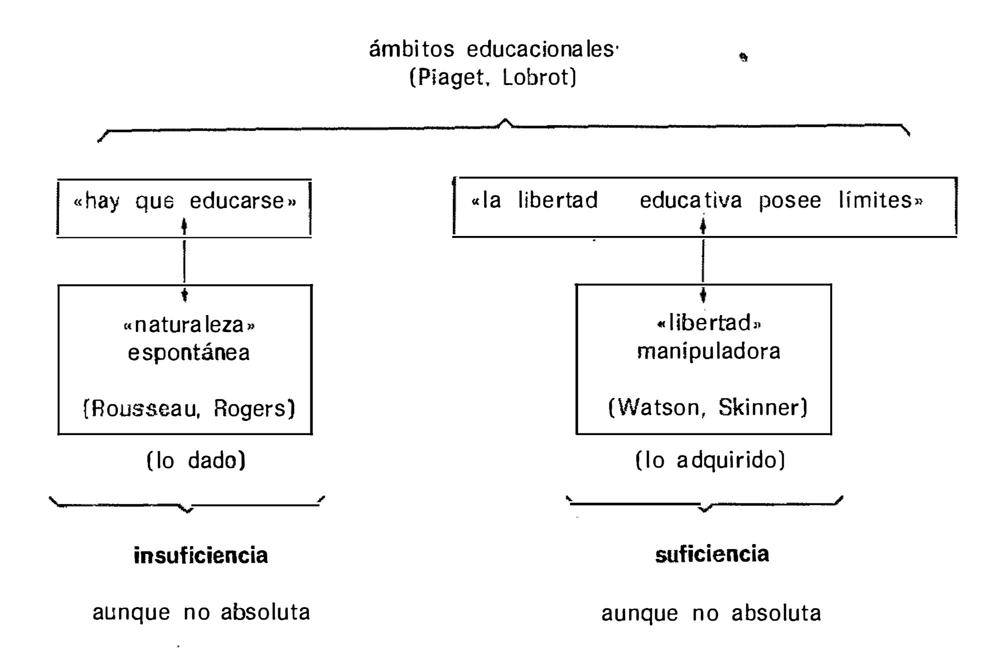


Figura 6.9. — Lo dado y lo adquirido en la educación.

puede educativamente hacer todo —prescindiendo ahora del ámbito moral y jurídico— porque es pura plasticidad, la educación se convierte en un corsé que el educador impone al educando por mucha suavidad con que se dulcifique la aspereza.

A pesar de ser ambivalente la biología humana, en vistas al proceso educador, no parece que la insuficiencia biológica sea completa. No resulta descabellado hablar de cierta *naturaleza* del hombre. De no admitir esto, quedan sin explicar las constantes históricas del fenómeno humano, tales las estructuras sociales, el habla, el discurrir... Sufren mudanza los contenidos pero persisten ciertas invariantes que permiten la comunicación entre las diversas culturas humanas y que posibilitan en último término que posea sentido hablar de *humanidad*. No habrá naturaleza prefabricada, pero se constatan persistencias.

Tanto Rousseau como Rogers exageran la espontaneidad del educando, ciertamente; pero los conductistas se extralimitan por el lado opuesto al creer que todo es «objetivo». El educador topa con límites en su tarea —y no consideramos, por cierto, en este momento los límites éticos—. No todo es factible en la faena educadora. Freud y Piaget, por ejemplo, señalan las etapas por las que atraviesan los desarrollos afectivo-sexual y cognoscitivo de los educandos; tales etapas son resistencias que se oponen a las capacidades del educador. Las capacidades educativas humanas, como escribe Lo-

brot [13], se elaboran y se constituyen poco a poco en función de las *necesidades del individuo.* El hombre es una *variable dependiente* de la historia social pero no se reduce a historia social.

La naturaleza específica del hombre consiste en tener que educarse; ahora bien, tal educación —ámbito de la libertad del educador, de entrada— está sometida a resistencias insalvables. *Lo natural,* sin embargo, se circunscribe a señalarnos aquello que no puede hacerse. Lo que puede hacerse, por el contrario, es de una amplitud escalofriante. Unicamente la teleología educativa, el interrogante acerca de los fines educacionales, le quitará absburdidez y dramatismo a la ambivalencia «natural» de la educación.

---

(13) LOBROT, M.: *Teoría de la educación,* obra cit., 1972, pág. 60.

Bibliografía

BARNETT y otros: *Un siglo después de Darwin,* Alianza Editorial, Madrid.

FOURASTIÉ, J.: *Comment mon cervean s'informe,* Ed. Robert Laffont, Paris.

JACOB: *La lógica de lo viviente,* Ed. Laia, Barcelona.

JIMÉNEZ VARGAS, J.: *Personalidad y cerebro,* Ed. Universidad de Navarra, Pamplona.

LABORIT, H.: *Introducción a una biología del comportamiento,* Ed. Península, Barcelona.

LORENZ, K.: *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros,* Ed. Labor, Barcelona.

Sobre la agresión: el pretendido mal, Ed. Siglo XXI, Madrid.

MAX DE CECCATTY: *De la vida de la célula al hombre,* Ed. Martínez Roca, Barcelona.

OLIVIER, G.: *El hombre y la evolución,* Ed. Labor, Barcelona.

PAVLOV, I.: *Reflejos condicionados e inhibiciones,* Ed. Península, Barcelona.

PIVETEAU, J.: *De los primeros vertebrados al hombre,* Ed. Labor, Barcelona.

ROSTAND, J.: *El hombre,* Alianza Editorial, Madrid.

El correo de un biólogo, Alianza Editorial, Madrid.

SMITH, C. U. M.: *El cerebro,* Alianza Editorial, Madrid.

TINBERGEN, N.: *Estudios de etología,* Alianza Editorial, Madrid.

7 - SOCIALIZACION INSTITUCIONALIZADA

Trama y urdimbre

Los significados de *trama* y de *urdimbre*, tal como los ha troquelado Rof Carballo, nos sirven para introducirnos en el segundo gran elemento educativo, el cual perfila la estructura educanda del hombre. La indefinición biológica del ente humano exige que la concreta definición de éste nos venga forzosamente desde el exterior de la biología. La sociedad es, precisamente, dicha fuerza definidora.

Cada individuo con su herencia queda sometido a partir del primer instante al contorno con las dos versiones de éste: el *medio físico* y el *medio humano*. Este último siempre es una sociedad histórica que tanto abraza la afectividad de la madre del recién nacido como los macro y micromodelos culturales allí y en aquel momento vigentes.

organismo singular = herencia + medio ambiente

Un gato recluido por espacio de unas semanas en un local completamente oscuro, desde el instante de su nacimiento, queda ciego para siempre. El sistema de visión lo posee el gato desde que nace, pero, de no ponerlo en funcionamiento, dicho sistema no logra estabilizarse y finalmente desaparece. La herencia fija ciertos límites que por ahora desconocemos; el medio ambiente opera el resto, quedando de hecho completado el individuo con lo uno y lo otro.

En 1920 se descubrieron dos «niñas-lobo» en unos bosques cercanos a Calcuta —India—; la mayor tenía siete años, la menor sólo dos. A ésta le pusieron el nombre de Amala y a la primera la llamaron Kamala. El pastor protestante que las encontró se hizo cargo de su educación anotando en un

diario cuantas observacoines le resultaron llamativas (1). Amala, la más pequeña, murió antes del año de residir en un orfelinato; sin embargo, había ya dado señales de adaptarse fácilmente al medio humano. La mayor, por el contrario, a pesar de vivir todavía nueve años desde que dieron con ella, no logró acomodarse al contexto civilizado. Bebía como los lobos, prefería la compañía de los animales a la de los otros compañeros del orfelinato, apetecía que le colocaran la comida en el suelo; sólo logró aprender algunas palabras...

En 1976 apareció en la selva de Kenia un niño, que aparentaba de ocho a diez años, al que unos profesores de la universidad norteamericana de Boston, que lo examinaron, le denominaron «John». Había sido criado entre monos. Sólo emitía gruñidos estando desprovisto de conducta humana.

Como este par de ejemplos existen varios.

Personalidad de alguien	=	trama	+	urdimbre
		(herencia)		(medios físico y social)

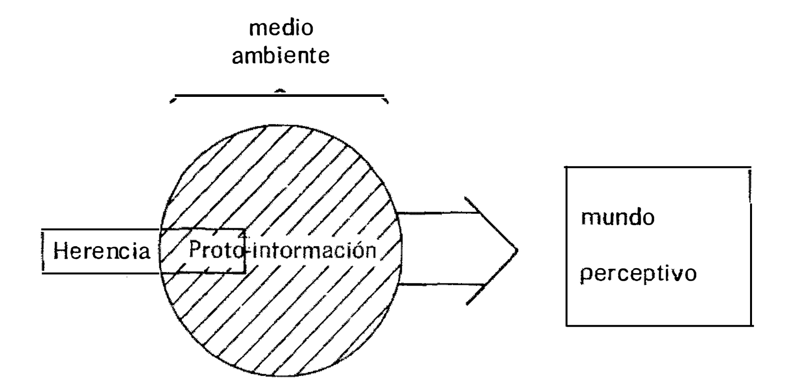


Figura 7.1. — La base hereditaria resulta condicionada según la acción del medio.

---

(1) PLICHET, A.: «Histoire de Kamala, l'enfant-loup, et de sa rééducation humaine». En la revista *Presse Médicale*, 26-III y 2-IV de 1949.

La desnuda herencia se ve acto seguido potenciada o reprimida por el medio ambiente. En la filogénesis descubrimos un paralelismo de lo que acontece en la ontogénesis; así como a la lenta evolución biológica le sobreviene la rápida evolución cultural dando un resultado distinto de los dos procesos anteriores, así también al código genético de cada quien se le suma el contorno cultural lográndose un precipitado nuevo que es la individualidad de cada cual. Cuando nace un niño se le incorpora un «mundo perceptivo», una concreta *manera de ver el mundo,* la cual es algo distinto de un paquete de contenidos culturales. Si es posible que alguien asimile contenidos de una cultura es gracias a que ha adquirido un «mundo perceptivo». Rof Carballo asigna a la «proto-información» la capacidad formadora de un «mundo perceptivo». La «proto-información» programa desde el exterior de la herencia, alcanzando dicha programación hasta la misma anatomía del sistema nervioso central.

La inmadurez anatómico-fisiológica, principalmente neuronal, con la que el hombre nace, determina una gran vulnerabilidad de los mecanismos con los que se edifica la personalidad. El psicólogo Spitz ha probado en torno a esta cuestión el peso predominante, cara al futuro personal de alguien, del complejo bio-psicológico «madre-hijo».

Oliver Reboul [2] precisa algunos mecanismos que incardinan la herencia biológica de los individuos en una sociedad. La *trama sometida* a la *urdimbre* produce un ser educado, socializado o culturalizado. Las diversas instituciones sociales llevan a cabo este proceso de incardinación.

Los mecanismos socializadores son de varios tipos:

— doma

— aprendizaje

— iniciación

— enseñanza

A los animales se los *doma,* para el circo o para la labranza o para lo que sea, que siempre tiene que ver, esto, con el interés o utilidad del dueño del elefante de circo o del caballo de tiro. En la doma o amaestramiento de los animales — del delfín o del mono—, en nada importa el desarrollo de las posibilidades de éstos ; lo único interesante es el uso que de ellos van a hacer sus amos. A base de la recompensa —e. g. un terrón de azúcar o una sardina— y del castigo —e. g. un latigazo—, los animales acaban domesticados o domados, habiendo adquirido unos mecanismos que les permiten desempeñar determinadas habilidades. Aunque alguno se escandalice,

(2) REBOUL, O.: *La philosophie de l'éducation,* P.U.F., Paris, 1971, págs. 20-24.

se constata que con los niños o hasta con adultos se practican técnicas de doma o de domesticación. Se trabaja con ellos aunque sin contar con ellos a fin de que adquieran concretas habilidades que interesan, por lo pronto, a otros.

Pavlov explicó los procedimientos de la doma con su teoría del reflejo condicionado. Con esta teoría reciben aclaración gran número de actividades del proceso educador. Aprender a orinar en el lugar y forma prescritos por cada civilización, saber vestirse, saber comer con el instrumental «adecuado», saber hablar y escribir, aprender los signos aritméticos, aprender a andar..., pueden constituir perfectamente, aunque no necesariamente, otros tantos mecanismos de doma. Todo depende de que se realicen mecánicamente —cosa imprescindible hartas veces— o, por el contrario, despertando la intelección y la voluntad del aprendiz.

Los psicólogos hablan del *training* que pudiera traducirse por el vocablo «aprendizaje» y que más o menos coincidiría con el término aristotélico «tékhne» o *saber hacer* las cosas, saber cocinar, bailar o nadar. No se trata sólo de *hacer* cosas sino de *saber* hacerlas. Antes de nadar o de bailar o de cocinar, ya se conocen los «gestos» de la natación, del baile o del arte culinario. La práctica, mediante el procedimiento de aciertos y errores, mediante el tanteo, elimina los gestos inútiles y confirma los útiles, con lo cual acaba uno sabiendo hacer las cosas.

Aquí no hay doma porque el educando anda subjetivamente motivado. *A fin de* presentar platos cocinados con exquisitez, el aprendiz de cocinero un día se quema el dedo y otro día presenta un arroz salado. El que quiere aprender acepta el fracaso como un posible riesgo mediador hacia su meta. Se aprende a través del tanteo, del fracaso, de la dificultad, de la frustración. Entre *saber* una cosa y *saber-hacerla* se sitúa un muro que sólo puede superarse con el drama del aprendizaje.

En otro momento nos referiremos al mecanismo socializador de la *iniciación*.

Con la palabra *enseñanza* se apunta a otro proceso que también implanta en la sociedad. Pero, ahora, tal implantación, con ser concreta, va más allá pues procura la formación de «lo humano» genérico, o común, sin precisar tal o cual nacionalidad o profesión o credo religioso o político. Tanto interesa Shakespeare como Tirso de Molina o Esquilo, tanto Galileo como Einstein, tanto Fidias como Miró, tanto Marx como Tomás de Aquino o

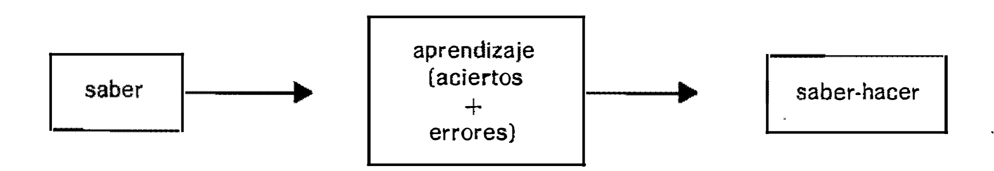


Figura 7.2. — Misión del aprendizaje.

Platón. No importan, estos personajes, por pertenecer a tal Estado o a tal patria, a tales creencias o a tales otras; interesan básicamente por el hecho de pertenecer a la comunidad humana.

La enseñanza no apunta ni al saber-hacer ni tan siquiera a las *creencias*; apunta de lleno al comprender, al simple *saber*, a algo que Aristóteles llamó «sophía »—que abrazaba al *Nous* y a la *episteme* en una interna unidad—. Mediante enseñanza —ahora entendida como no coincidente con instrucción— no se forman creyentes, políticos o ingenieros, sino *hombres*, gentes cultivadas por la cultura humana.

Educación en sociedad

Tanto las ideas educativas como las instituciones educadoras poseen historia, y esta historia no constituye un bloque autónomo sino una variable dependiente de la historia de las sociedades humanas. Si las ideas e instituciones en torno a la educación disfrutan de vida y movimiento se debe a que se hallan inscritas en una sociedad. El hombre deja de progresar si se le coloca al margen del medio social. Estaríamos petrificados todavía en los prehomínidos de no haber penetrado en el ámbito de una sociedad.

Cualquier cosa que pronunciamos, hacemos o deseamos sólo adquiere sentido dentro de su sociedad. Negar a Dios o creer o en El, defender la pintura informal o burlarse de ella, colocar en el candelero a la dignidad humana o marginarla, bendecir la poligamia o proscribirla, llevar plumas en la cabeza como única indumentaria o vestir chaqué..., son peripecias significativas cuando se las analiza insertas en su medio social.

O ingresamos en sociedad, a través siempre de la educación, o no traspasamos las posibilidades del bruto. Educar es socializar.

Según Malinowski (3), una sociedad es un complejo de proporciones vastas que le permite al hombre resolver del modo más eficaz los problemas concretos de su adaptación al medio y de la satisfacción de sus necesidades. La complejidad de la sociedad constituye un *todo* organizado y dinámico —la producción con sus técnicas y relaciones, las instituciones, las ideas, los modelos de comportamiento...—, *todo* que resuelve los mil problemas cotidianos del existir humano —problemas naturales y también artificiales—, y que al resolverlos configura, dicho todo, a quienes viven en su seno, de modo especial a los más maleables, a los más jóvenes.

Kant, Herbart, Stuart Mill, Spencer concibieron muy individualmente el proceso educativo. Durkheim, por el contrario, en la línea de Comte, define la educación como el modo con el que la generación adulta socializa a la generación joven (4). Cada sociedad actúa sobre los individuos de tal suerte que éstos vivan convencidos del carácter natural de aquello que de

---

(3) MALINOWSKI, B. K.: *The Dynamics of Culture Change*, New Haven, 1945. Citado en *Pédagogie: éducation ou mise en condition?*, Ed. Maspero, Paris, 1972.

(4) DURKHEIM, E.: *Education et sociologie*, P.U.F., Paris, 1968, págs. 37-41.

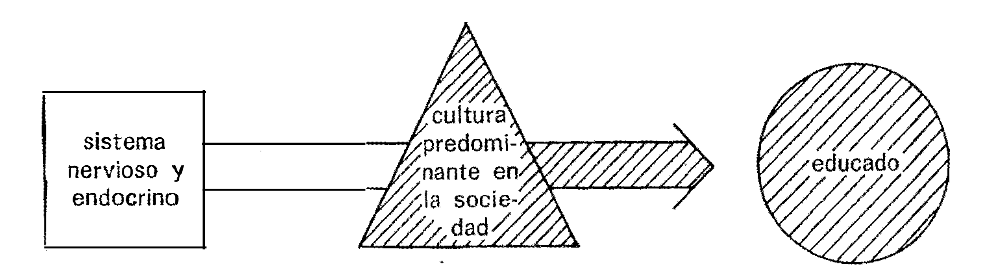


Figura 7.3. — La educación es socialización.

hecho es la simple concreción histórica en que está organizada cada sociedad. Los individuos que piensan y obran de modo distinto al prescrito son tildados de «in-educados», y hasta de malos y, en el límite, de locos. Sólo el conformismo —sea en una sociedad comunista o burguesa o... en la que sea— pasa por ser virtud y cordura. A pesar del esfuerzo «educador-socializador» de toda sociedad constituida, no faltan, sin embargo, elementos in-asimilados, perturbadores, que son el síntoma de la marcha histórica, la cual no permite ni la estabilidad ni la instalación. A la postre, la sociedad entera sufrirá mudanza; la nueva sociedad, sin embargo, jugará idéntico papel asimilador que el ejercido por la sociedad vieja.

La dependencia que padece el proceso educativo ante la todopoderosa sociedad es patente. No obstante, la educación no es una humilde paciente del peso social. Hay que confesar, ciertamente, que la sociedad dicta los fines educacionales, pero también puede constatarse que los individuos —educandos, profesores, padres— influyen consciente e inconscientemente sobre dichos fines. El informe de la UNESCO *Aprender a ser* apunta a esta temática al pronunciarse de la siguiente guisa: «Consideramos que existe una correlación estrecha, simultánea y diferida, entre las transformaciones del ambiente socio-económico y las estructuras y las formas de acción de la educación, y también que la educación contribuye funcionalmente al movimiento de la historia» (5). Los actos educadores, tan condicionados como se quiera por la estructura y la dinámica sociales, pueden ayudar a la toma de conciencia de los problemas de la sociedad, con lo que contribuyen a la transformación de las civilizaciones.

Socialización bajo autoridad

La «educación-socializadora» introduce, quiérase o no, el tema de la *autoridad* en el proceso educador. Kant (6) descubre que mientras el ani-

---

(5) VARIOS: *Aprender a ser*, UNESCO-Alianza Editorial, Madrid, 1973, págs. 115-116.

(6) KANT, I.: *Réflexions sur l'éducation*, Ed. Vrin, Paris, 1966, págs. 70-73.

mal llega prefabricado a la existencia, el hombre, por el contrario, se ve forzado a discurrir para alcanzar su desarrollo; ahora bien, dado que al penetrar, aquél, en la vida no disfruta todavía de la capacidad de pensar, otros tienen que hacerlo forzosamente por él. La moda habla actualmente de libertad del niño; el sentido común de los progenitores, empero, no ha dudado nunca en ejercer su autoridad a fin de que sobreviva biológicamente el recién nacido y con ánimo también de implantarlo en su sociedad. La referencia a la autoridad educante se hace de alguna forma indispensable siempre que se aborde el proceso educador más allá de la demagogia.

Cuando hay educación se constata la presencia de la autoridad, la cual adopta muy diversas formas; por ejemplo, la autoridad del competente en un saber o en una habilidad encima del ignorante o del inhabilidoso; la autoridad del adulto sobre el pequeño... Premios, castigos, exámenes, horarios, organizaciones escolares, el mismo prestigio del educador..., son otras tantas maneras de encarnarse la autoridad. Podrá discutirse la moralidad del hecho autoritario en la educación, hasta podrá ponerse en duda si es realmente necesaria salvo extremos inesquivables; lo que aparece como dato sociológico es que la relación educativa constituye de hecho una relación vertical. Cuando hay educación se cuenta con un educador que o manda, o sanciona, o se pone como modelo, o bien combina tales posibilidades.

¿Puede darse educación sin la relación «superior-inferior»?; abandonamos de momento los aspectos éticos del tema y también los apetitos utópicos, ciñéndonos al análisis de la realidad y a las posibilidades objetivas de ésta. El que se conteste la autoridad educante, el que explote la rebelión en contra de la autoridad del educador —como viene sucediendo tanto en la teoría como en la práctica actuales—, puede sólo apuntar al *modo* de la autoridad, con lo cual ésta persistiría aunque modificando su modo, o bien puede encararse con la autoridad misma, y en tal hipótesis aún cabría preguntarse si lo defendido con la rebeldía no es acaso la supresión misma de la educación, con lo que no quedaría tampoco claro el que se creyera en la posibilidad de una relación educante despojada de autoridad. Simplemente se creería en la posibilidad de la antropogénesis sin necesidad de la educación. El pensamiento de Freud, sin embargo, no da mucho juego a este ensueño.

Suprimida la autoridad del *adulto propio* o del *comisionado*, aparecen acto seguido otras autoridades paralelas, la del político, la del comerciante, la de los compañeros, la del grupo... Lo que no sucede —por lo que se ve— es que el educando sobreviva —en cuanto educando— libre del constreñimiento de la autoridad. En el límite, suprimidas todas las autoridades y desde el nacimiento, no quedaría otra realidad que un «niño-lobo», o un «niño-mono», o..., un «niño-animal».

Resulta poco estético, y hasta tal vez para muchos indecente, introducir el factor autoritario dentro del proceso educativo; ahora bien, el lado feo y el lado malo de tal intromisión no reside en su mera presencia —según creemos— sino en los *modos* de esta presencia. El concepto de educación encierra como un constituyente suyo el de autoridad; los interrogantes morales y estéticos tienen sentido cuando se formulan preguntas de este talante: *¿qué* reprimir y *qué* no reprimir?, *¿cómo* reprimir? Al margen del relativismo y de la modalidad autoritarias apuntadas, carece de sentido toda pregunta en torno a la supresión pura y simple de la autoridad en materia

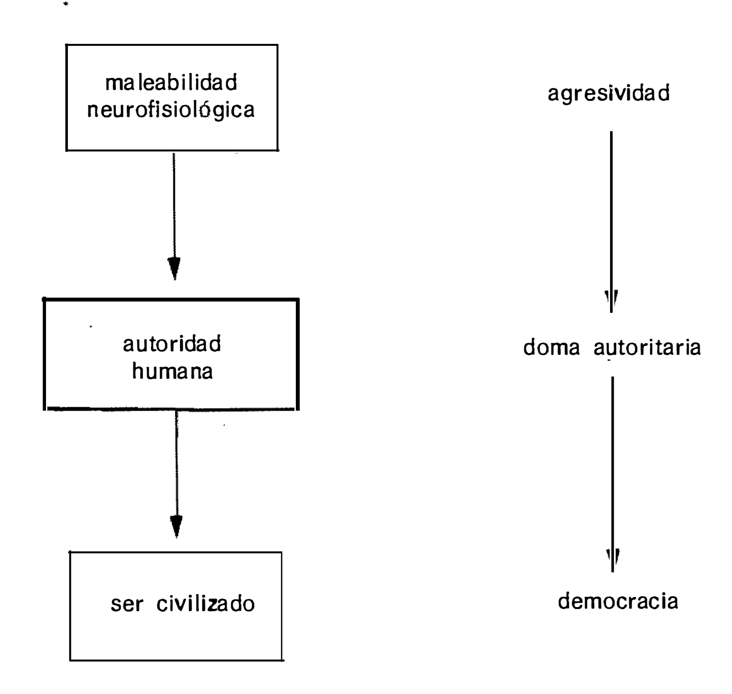


Figura 7.4. — La autoridad es imprescindible en educación.

educativa. Es preferible presentar la cuestión en esta su desnudez que llamar libertad del educando a lo que es llanamente autoridad, aunque camuflada, del educador —de algún educador, sea el que sea, el comisionado o el casual o el entrometido—.

Una sociedad, además, cuando forma médicos, arquitectos, juristas o ingenieros tiene derecho a formar médicos, arquitectos, juristas o ingenieros. Tal derecho sólo se ejerce con autoridad —no decimos cuál—. ¿Pueden los responsables de una sociedad ser tan espléndidos con los educandos que no les fuercen a hablar con corrección bajo el pretexto de respetar la «espontaneidad» de éstos?, ¿pueden dichos responsables desinteresarse de la correcta transmisión científica, artística, moral, religiosa, política..., elementos que constituyen *su cultura*? —se deberá hacer críticos a los alumnos frente a lo transmitido, ciertamente, pero antes tiene que haber transmisión y ésta tendrá que ser correcta y no fabulada—. Una sociedad que no adapta a los recién llegados —tarea que se lleva a término siempre con autoridad— es una sociedad que ha dejado de ser tal. Existe un mínimo de valores sin los cuales resulta inviable la vida social.

La palabra «autoridad» deriva del verbo latino *augeo* que quiere decir «hago crecer» o «aumento»; un «autor» será *aquel que hace crecer*. La autoridad desde tal perspectiva es la fuerza que hace crecer y aumentar. Esta

incursión etimológica ya hace sospechar la variada gama semántica del vocablo «autoridad». Siempre se apunta, con disimulo o a las claras, al constreñimiento, pero éste ofrece muchos rostros. La educación se modifica al unísono del significado de autoridad que se adopta en la praxis educante. Cuando platicamos de autoridad nos referimos siempre a un poder de algún modo legitimado —aunque estas legitimaciones sean ideológicas; tal vez lo sean todas—. Reboul (7) distingue cuatro legitimaciones del poder con lo que se obtienen otros tantos modelos de autoridad; los resumimos en el siguiente cuadro:

	legitimación	**ejemplo**	**negación**
Autoridad por...	contrato (la regla)	la regla en el juego de ajedrez	trampa
	experiencia (el experto)	el médico	imprudencia
	arbitrio (el árbitro)	el juez	desobediencia
	carisma (el consagrado)	el jefe político indiscutible (e. g. Mao, Hitler...)	sacrilegio

En la práctica educativa se dan los cuatro modelos de autoridad: la pactada entre educador y educando, la del educador-experto, la del educador-árbitro o juez y la del educador-carismático. La autoridad fruto del contrato, pactada, resultado de un mutuo consentimiento es la más racional, siendo la más ir-racional la carismática, la cual se apoya en la emotividad. Al educador-árbitro se le exige independencia y que no se deje arrastrar por querencias y malquerencias. La autoridad del educador-experto descansa sobre la competencia de éste: realmente sabe biología o historia de la cultura. La autoridad más practicada en educación, sin embargo, es de hecho la menos racional: la *autoridad carismática*. Como ya advertimos antes, no entramos en las implicaciones morales. En cambio, insinuamos que parece razonable el distinguir momentos en la evolución de los educandos, cada

---

(7) REBOUL, O.: *La philosophie de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1971, pág. 34.

uno de cuyos momentos exige el predominio de alguno de estos cuatro modelos autoritarios. Lo inimaginable por ahora es una educación despojada de alguna que otra modalidad autoritaria. Los educadores habitualmente no han dudado de esto, convencidos de que un ser humano se distingue de un animal selvático —dejemos de momento los animales domados y los domesticados— por el hecho de *entrar en razón*.

El tema de la autoridad en el proceso educador es complejo, máxime cuando se lo aborda en general como estamos haciendo. Más fácil sería el tratamiento si se analizara el asunto por edades y situaciones del educando —e. g. al primer año de vida o a los 18 años—; pero no entramos en ello para no salirnos de la reflexión filosófica. La autoridad del educador se encara, por ejemplo, con que hay diversos modelos antropológicos a proponer a sus alumnos; existen simultáneamente opiniones plurales —«doxa» decían los griegos— en torno a qué sea el hombre y a qué hay que hacer con él. Y sobre la «doxa» no hay ciencia —«epistéme»— sino compromiso.

¿Cómo ejercer desde tal panorama la autoridad educativa?; los demagogos simplificadores responderán afirmando que hay que respetar siempre «los intereses del niño». Nadie discute tal banalidad. La dificultad, cuando menos ética, reside en enumerar objetivamente cuáles son dichos intereses. No nos hemos salido de las opiniones y del tener que elegir «autoritariamente» por lo menos durante la edad tierna de los educandos. Otros escurren el bulto de la *autoridad* refugiándose en el amor. Pero no se pone en duda que el amor del docente es indispensable para el éxito de su tarea; lo que se discute es *que* hay que enseñar. El amor es un elemento formal; el *qué* es siempre un contenido. Dejar, a título de amor, que los educandos determinen totalmente y siempre el qué y el cómo de su educación es probablemente la manera como un pedagogo disimula su incompetencia metodológica o su ignorancia, o ambas cosas a la vez. Ciertas formas que adopta a veces la autogestión escolar, negando la autoridad educante, conduce a

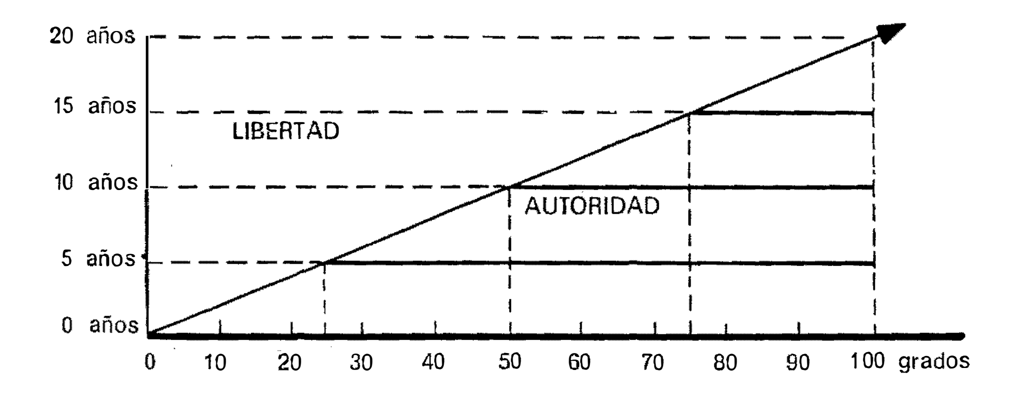


Figura 7.5. — Distinta incidencia de la autoridad según la edad del educando.

situaciones trágico-cómicas; creen en ocasiones descubrir, estos autoeducadores, verdades extraordinarias cuando no van más allá de sostener perogrulladas o, lo que es peor y más frecuente, elementales confusiones semánticas.

Ante la cuestión de la presencia de la autoridad en el seno del dinamismo educativo han aparecido en Europa dos respuestas extremosas: la tesis autoritaria y la tesis libertaria. Quizá lo más atinado sea buscar un siempre inestable punto medio entre ambas tesis. La existencia del amor en el uso de la autoridad por parte del educador pudiera suavizar la dureza de la situación. El conflicto surge nuevamente, sin embargo, cuando los educandos rechazan, además, el amor de los educadores constituidos en autoridad, sean éstos, los padres, los maestros, los políticos, los artistas o los sacerdotes. En tal circunstancia ¿qué hacer? Por otro lado, el amor que hace tolerable el uso de la autoridad es equívoco; no se olvide que todos los tiranos han asegurado que les movía el amor a su pueblo.

Si se usa la autoridad durante la educación es, sin embargo, para suprimirla y para que triunfe de una vez por todas la libertad del educando, libertad que no puede confundirse, por cierto, con los efectos de la endocrinología de éste.

Instituciones y cultura

Las distintas instituciones sociales en que se organiza cada comunidad humana llevan a término el proceso de socialización de quienes viven en su interior, particularmente de los más jóvenes que son, por cierto, los más maleables. Ahora bien, el proceso socializador es distinto según los lugares y las épocas. Es cosa sabida que una tribu masai africana realiza la socialización de modo diferente a como la practica una familia francesa, no sólo en lo referente a los métodos, mas también y principalmente en lo tocante a contenidos. La salida del sol entre los masai es una cosa y en Francia es otra distinta; las reglas de urbanidad también se diversifican, así como las normal morales. Que una fémina masai enseñe siempre las mamas no constituye mayor tropiezo; que lo haga habitualmente una dama francesa llamará la atención. Una familia francesa enseña unos concretos contenidos de conocimiento y de conducta, mientras una tribu masai inculca otros distintos; se hallan sometidos a «culturas» diferentes. Las instituciones son los puentes que relacionan los cerebros de los individuos con la cultura respectiva, la cual siempre es una interpretación o hermenéutica tanto del contorno físico como del contorno social.

Por cuestiones de método simplificamos el esquema, pero no sólo es notorio que hay más de una cultura ofrecida, también lo es que grupos de educandos protestan tanto de la cultura servida —que implica el rechazo de las demás— como de las instituciones que la sirven. La revolución estudiantil de mayo de 1968 en Francia ofrece muchos datos sobre el particular. Con todo, y con ánimo de facilitar la comprensión de los mecanismos básicos de la *educación como estructura*, persistimos en la simplificación. Sólo después puede pretenderse un tratamiento pormenorizado.

Las instituciones, estando como siempre están impregnadas de una cultura —la de los grupos dominantes, sea una clase social o un partido

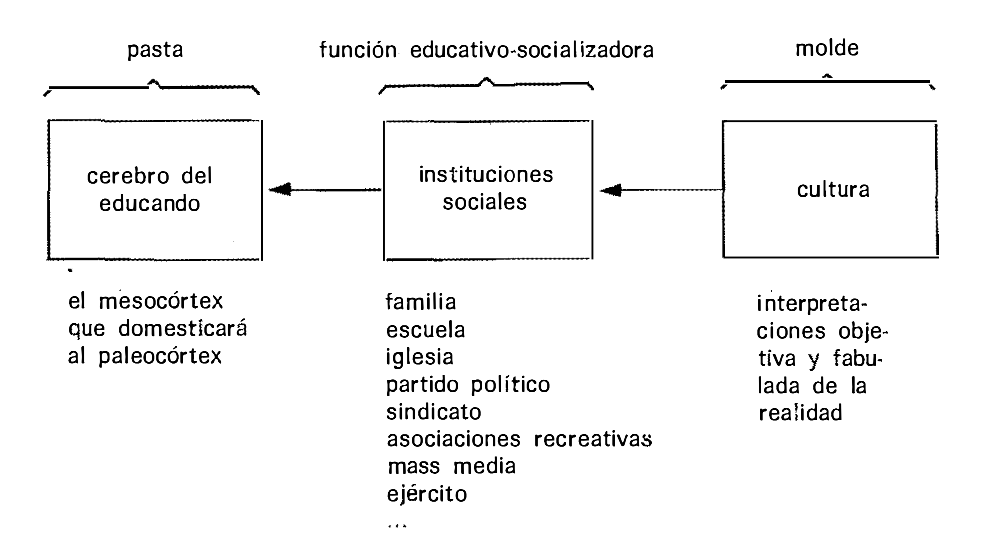
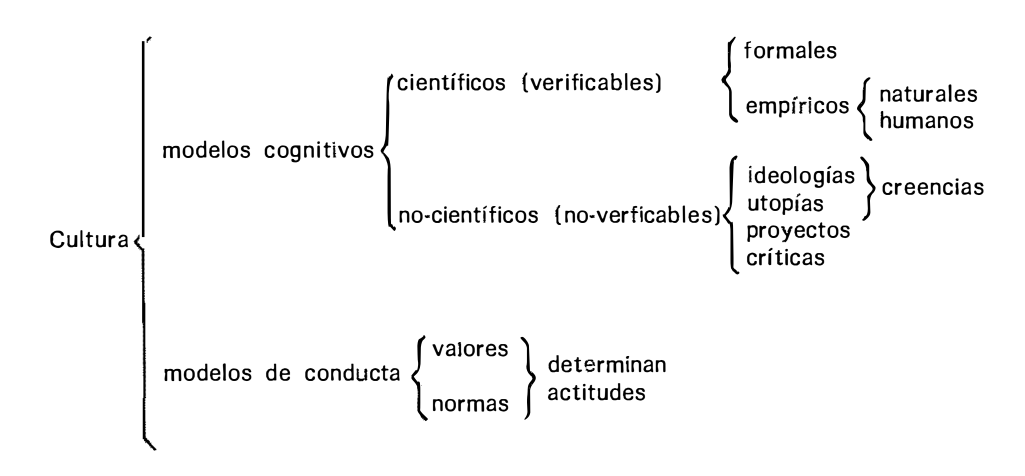


Figura 7.6. — La cultura ejerce su acción socializadora a través de las instituciones sociales.

comunista en el poder—, transmiten básicamente dicha cultura. El proceso educativo-socializador no se entiende sin la constante referencia de las instituciones sociales de la cultura. Esta proporciona los conocimientos, dicta las habilidades y proclama las actitudes que los educandos deben recibir, aprender y asimilar.



Toda cultura encierra un conjunto de *patrones* tanto de conocimiento como de conducta que deben ser aprendidos *socialmente*. Las culturas se aprenden en sociedad. La cultura encarnada en las conciencias de quienes forman la comunidad adulta se trasvasa, gracias a la familia, a la escuela, etc...., hacia las conciencias de cuantos nacen en aquella interpretación cultural.

En la primera parte de esta obra se ha explicitado el vocabulario colocado en el esquema. Los *patrones cognoscitivos* de una cultura permiten enfrentarse con eficacia —ingeniería, medicina, agricultura...— con la cotidianidad y sus problemas de sobrevivencia. Las *creencias* son «weltanschauungen» referidas a la totalidad de cuanto hay o a la vida humana y a su peripecia histórica. Las creencias se descubren siempre fuertemente imbricadas con la conducta y, por tanto, con los valores y las normas. Los *valores* son juicios de deseabilidad o de rechazo atribuidos a objetos y a hechos. Los valores se manifiestan necesariamente a través de *normas* de comportamiento.

El primer agente de socialización es el grupo familiar. Mediante el sistema de gratificación y de castigo, los niños se moldean según las creencias y los valores vigentes en su sociedad. Se les transmiten normas de conducta. Los educandos interiorizan la cultura quedando poco a poco, y cada vez más, «educados». Los agentes socializadores rebasan el ámbito familiar, de modo especial en las sociedades occidentales, ampliando muy pronto el papel de la familia. La escuela, la iglesia, y en forma eminente el aparato estatal constituyen nuevas instituciones socializadoras. Igual papel juegan la prensa, la radio, la televisión, el cinema, los espectáculos o la propaganda de los partidos políticos.

Existen sociedades que señalan con una ceremonia el ingreso definitivo en su colectividad; se trata de un rito que consagra la *iniciación*. Las sociedades arcaicas poseen más una iniciación que permita el encuadramiento dentro de la tribu que una enseñanza propiamente tal. Esta se refiere a conocimientos particulares o a los aprendizajes de técnicas y habilidades, cosas que se hallan en la línea de los medios; la iniciación, en cambio, ingresa a alguien en una sociedad. Esta constituye la finalidad indispensable de aquella. La introducción en una comunidad comporta determinada serie de pruebas. El noviciado de las órdenes religiosas, la iniciación sexual, las pruebas para el ingreso en la masonería, constituirían ejemplos menores de la macroiniciación social, a la que todos hemos estado sometidos. La iniciación es algo más que un aprendizaje, es la renuncia de sí mismo como condición de ser aceptado por el grupo.

Los hombres vivimos en sociedad porque somos animales. El modo social sigue siendo un modo biológico aunque superior, más evolucionado. Los mamíferos no sólo poseen conductas innatas; junto a éstas se sitúan las adquiridas. Las técnicas de caza y hasta la cópula de algunas especies zoológicas son conductas aprendidas a través de la imitación y de la interacción. No puede hablarse, sin embargo, de iniciación social en tales casos. Esto se reserva al ser humano porque éste es un «animal culto». La cultura y no la simple sociedad separa al hombre del bruto. La cultura está conectada con la biología pero es distinta puesto que su naturaleza no es biológica. El hombre satisface sus necesidades biológicas no sólo biológicamente,

mas también culturalmente. Ernst Cassirer [8], en esta dirección, defiende que no es la sociedad sino la cultura, la entidad que caracteriza al hombre. El ser humano es ante todo un «animal simbólico» —para usar su vocabulario—, ya que todas las formas de la vida cultural —lengua, religión, arte, historia, ciencia— son formas simbólicas. A la realidad humana tiene que entendérsela también desde las formas culturales que produce. Aquí reside a la postre *lo propio*. Ni lo bio-social solo ni tampoco lo socio-cultural a solas explican todo el hombre; ahora bien, la cultura hace de éste un *animal distinto*, en vez de un animal más.

La transmisión cultural que realizan los agentes educativo-socializadores puede someterse a juicios axiológicos diversos, según sea la axiología del juez-hablante. Morin [9], por ejemplo, fustiga a cuantos educadores «progres» practican el lema de Mirabeau: «Todo hombre posee el derecho de enseñar lo que sabe y aun lo que no sabe». Cuando «lo que se sabe», dice, es muy poco y no quiere, sin embargo, enseñarse «lo que no se sabe» queda el recurso al trabajo en equipo. Todos aquellos, por otro lado, que enseñan «lo que no saben» montan —prosigue Morin— escenarios académicos en los que alumnos y profesores intercambian monólogos colectivos a base de: «creo que», «pienso que», «estoy convencido que», «tengo la impresión que»..., convencidos de que tales charlas de café constituyen ciencia suprema. Es evidente que el transporte de cultura conoce muy plurales modos y que puede cada uno de ellos someterse a enjuiciamiento moral, pero, de momento nos interesan más los procesos como tales que sus contenidos.

Los procesos educacionales en esta fase que analizamos consisten básicamente en una acción continuada de las instituciones sociales —liberales, socialistas o fascistas, no importa en este momento a-moral— mediante la cual forman ciudadanos conformados a la cosmovisión dominante. La familia, la escuela, el sindicato, la iglesia, la prensa, la radio, la televisión..., en un Estado comunista o en un Estado burgués, actúan como elementos de sumisión social. Lo importante es producir y, entonces, la educación no es más que un conjunto de etapas que preparan para el ámbito de la producción. Las protestas anti-escolares o los modelos libertarios constituirían contestaciones vivas, pero insignificantes ante la realidad educante.

Los griegos acuñaron la expresión *enkuklios paideia* que puede verterse al castellano por «cultura general». El romano Cicerón la denominó *studia humanitatis*. Este concepto cae de lleno en el tema que nos trae ocupados puesto que una *educación completa* —sinónimo de las expresiones anteriores— es indispensable para la humanización-socializada de alguien. Quien no ha recibido la educación básica, no anda faltado tanto de contenidos como de hábitos, de habilidades, de formación mental, de recursos que le

---

(8) CASSIRER, E.: *Philosophie des formes symboliques* (tres volúmenes), Ed. de Minuit, Paris, 1975. Existe un resumen de la obra realizado por el mismo autor: *Essai sur l'homme*, Ed. de Minuit, Paris, 1975.

(9) MORIN, L.: *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, P.U.F., Paris, 1973, págs. 46-53.

posibilitarán ser hombre en aquella sociedad concreta. Quien no aprende a aprender, en este proceso educacional, está desprovisto del «trivium» —gramática, dialéctica y retórica— de los medievales y no alcanzará el mínimo de socialización humana, quedándose a medio camino entre lo zoológico y lo antropológico.

Los prospectistas aseguran que nos encaminamos hacia una sociedad del *ocio*. A pesar de la ambivalencia del vocablo «ocio», esta posibilidad tiene que ver con la transmisión social de cultura. Los griegos concibieron dos clases de ocio: el «ocio-distracción», alivio o respiro, y el «ocio-contemplación». El primero de los ocios (10) tiene como finalidad el descanso a fin de poder a continuación trabajar más. Es la *anapausis*. Se trata de un ocio para otra cosa. Uno repone fuerzas y vuelve a la tensión cotidiana. Esta aceptación de ocio que permite hacer más productivos el trabajo, casa perfectamente con la educación-socializadora. La sociedad del ocio anunciada no modificará lo descrito si por «ocio» se entiende «alivio». Muy distintamente acaecerían las cosas si la sociedad prefigurada concibiera el «ocio» como contemplación o «theoría» (11), en la línea aristotélica. Ya no sería ocio para otra cosa, sino que el ocio constituiría un fin y ya no un medio. Se trataría del «bíos theoretikós» de Aristóteles. Zubiri (12) lo comenta diciendo que la felicidad se halla en el ocio; se guerrea para vivir en paz. El «negocio» es siempre para el «ocio», para dedicarnos a nosotros mismos. El *theorein,* el contemplar o saber puro, es la más feliz de las actividades porque es, por su propia índole, la más ociosa de todas ellas. Aparece cuando han quedado cubiertas todas las necesidades. Lo que el «theorein» hace en ese ocio es lo más ocioso del mundo puesto que es un «no hacer», limitándose al solo «ver». Esta segunda acepción de «ocio» nos llevaría a hablar ya de la «educación-liberadora», pero no es éste su lugar; ahora nos ceñimos a la «educación-socializadora». Por otro lado, la prospectiva cuando se refiere a la *sociedad del ocio* no va más allá de un ocio-respiro que nos permita volver al trabajo con mayores capacidades productoras.

La familia como fundamento

Tal como quedó sentado, los agentes de la «educación-socializadora», o instituciones sociales, son múltiples. Para nuestra reflexión bastará con referirnos a algunos. Un estudio empírico de este asunto incumbe de lleno a la sociología de la educación. Reflexionaremos únicamente en torno a tres instituciones: la familia, el Estado y la escuela. Es suficiente para descubrir

(10) Aristóteles: *La Política,* VIII, 3, 1337, b, 42.

(11) Aristóteles: *Metafísica,* 1177, a, 11 y siguientes.

(12) Zubiri, X.: *Cinco lecciones de filosofía,* Ed. Moneda y Crédito, Madrid, 1970, pág. 54.

esta nueva faceta de la estructura educanda del hombre, perfilando de esta guisa el *qué* del proceso educador.

Los hombres se han agrupado en asociaciones y comunidades desde los más remotos tiempos. Las sociedades más complejas conocen: instituciones bancarias, deportivas, familiares, religiosas, sindicales, políticas, docentes, militares, artísticas, recreativas, investigadoras, industriales, comerciales, agrícolas... Las sociedades primitivas presentan un abanico mucho más reducido y elemental; la tribu acapara casi todo elemento organizado. La complejidad de las sociedades contemporáneas fuerza a buscar cierto orden ante tanta variedad. El proceso histórico de la complicación social ha proporcionado pistas ordenadoras. Se ha observado que los grupos más arcaicos poseen la emotividad como fundamento coordinador mientras que los grupos aparecidos posteriormente acusan como vínculo de trabazón del grupo la funcionalidad del mismo. Esto le da pie al sociólogo Giner [13] a distinguir dos modelos dentro de los grupos humanos; resumimos su pensamiento en el esquema siguiente:

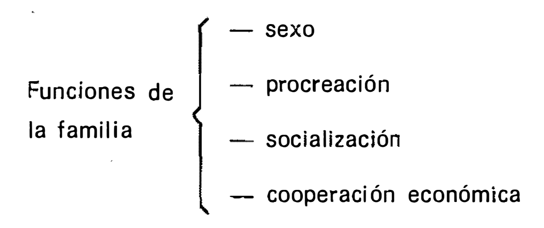
GRUPOS HUMANOS			
denominación	fundamento	función	ejemplos
comunidades (Gemeinschaften)	emotividad (algo primario)	el «otro» como fin	familia nación peña de amigos
asociaciones (Gesellschaften)	utilidad (algo secundario)	el «otro» como medio	escuela partido ejército sindicato Estado

Esta clasificación en grupos comunitarios y grupos asociacionales se impone dada su elementalidad. Con establecer frontera entre unos y otros grupos, no se niega, sin embargo, la invasión de campos. Así en el seno de una escuela puede nacer un grupo basado en el sentimiento —e. g. en la amistad—, pero, de entrada, la funcionalidad de la escuela no exige de suyo que la asociación «escuela» se convierta en comunidad escolar; esto último será tan deseable como se quiera pero será siempre algo sobreañadido a tal institución social.

(13) GINER, S.: *Sociología*, Ed. Península, Barcelona, 1974, págs. 110-114.

En la *comunidad* la relación entre los individuos es completamente diferente a la establecida en una *asociación*. Cada individuo de la comunidad considera a otro como fin en sí mismo. Muy distintamente sucede en la asociación; en ésta, cada individuo enfoca a los restantes como medios para conseguir unos fines que son comunes al grupo. Para la comunidad, lo decisivo es el afecto. Para la asociación, en cambio, lo característico es la división funcional del trabajo, así como la colaboración compleja e impersonal.

No parece posible salvaguardar la salud mental de cada quien si se prescinde de los grupos primarios o comunitarios. La familia es uno de estos grupos, y de los más importantes dentro de la marcha educadora o socializadora. En una u otra variedad, la familia constituye un sistema social universal. Lo que distingue al grupo familiar de otros grupos también comunitarios es su capacidad integradora, en una fórmula de convivencia, de cuatro funciones fundamentales:



¿Qué es lo específico de la función socializadora de la familia? Platón ([14]) subrayó la importancia de la educación afectiva durante la primera edad humana; tal educación se obtenía mediante la música. Después, decía, resultará siempre más fácil aceptar *lo razonable*. La *paideia*, o primera formación estético-sentimental, proporciona fuerza *—areté, virtus—* para acomodarse luego a la razón cuando ésta adviene con el correr de los primeros años. La familia interviene poderosamente en la formación pre-intelectual del educando. Tal formación es ambivalente, como veremos; es fundante, y por consiguiente fundamental a menos de quedar uno invertebrado en su personalidad, pero al propio tiempo es represora.

Las dos funciones que habitualmente ha ejercido la familia son: la *protección* de la prole —alimentándola, vistiéndola, curándola, vigilando que no se dañe— y la *educación* de la misma —despertándole, por ejemplo, actitudes y enseñándole habilidades—. Ni una ni otra función pueden realizarse sin recurso a la autoridad. Freud concibe la familia como una fuerza social que transforma los instintos *—Eros y Thanatos—* en cultura humana gracias a la represión ejercida sobre los pequeños. La educación familiar puede engendrar neurosis si se realiza incorrectamente; por lo demás, resulta indispensable, dicha educación, a pesar de basarse en la represión. Al fin

([14]) PLATÓN: *Las Leyes*, 653, a y siguientes. *República*, III, 402, a.

y al cabo el ser humano es un *animal reprimido*, biológicamente hablando. Sin *Super-yo* represor no hay hombre.

Conviene desprenderse de eufemismos y confesar que la acción parental encima de los hijos es tremendamente autoritaria, mucho más que la de no importa qué jefe político sobre sus súbditos. El padre y la madre moldean los cerebros de su cría de la forma más absoluta; las inician en el pensar y en el sentir sin posible discusión. Este poder absoluto de los padres es, de hecho —no lo valoramos—, universal, trátese de padres sensatos o atolondrados, perversos o sanos, alegres o hipocondríacos. Los padres *tienen* hijos y no solamente los engendran. Los hijos en su tierna edad son un *haber* de los padres, aunque quiera revestirse esta desnudez fáctica con poesía o ideales estéticos. El futuro de los hijos viene dictado en gran parte por sus padres —prescindimos metodológicamente ahora de las causas socioeconómicas que fabrican la institución social llamada «familia»—. La familia es una institución básicamente jerarquizada. Cuando la autoridad sobra o se hace intolerable —cosa que no sucede durante los primeros años—, los hijos se marchan, acabando así la función educante familiar. Si, además, los padres cumplen mal con su misión fabrican entonces unos «menores de edad» para siempre más.

Familias hay que desempeñan pésimamente su función autoritario-educante; esto no quita el hecho decisivo de esta autoridad. La intervención de las instituciones judiciales muy poco disminuye el papel decisorio de los padres aun de aquellos que legalmente actúan con incorrección. Cuando interviene el tribunal, de ordinario ya es tarde. El ejercicio genérico de la autoridad parental en el terreno educativo-socializador se traduce en la transformación de la instintiva animal en afectos, actitudes, habilidades y conocimientos. Lo chocante del tema reside en que no parece factible suprimir la familia a pesar de su indispensable papel constreñidor; sin familia —en casas de maternidad, asilos...—, los hijos acusan mayores desarreglos aún. Si logramos el nivel de personas se debe, precisamente, a la institución familiar, a pesar de cuanto dejamos escrito. La familia únicamente forma a partir de la represión y enfundando en un corsé, lo cual no es sinónimo, sin embargo, de que a mayor represión mayor nivel educativo.

No causa maravilla que hayan aparecido tantas protestas en contra de la institución familiar. Jesucristo ya invitaba a tal inconformismo: «Si uno viene a mí y no aborrece a su padre y a su madre..., no puede ser mi discípulo» (15). Tanto los movimientos contra-culturales como la antipsiquiatría, como asimismo el pensamiento anarquista y hasta el freudomarxismo denuncian la autoridad familiar por ser ahogadora de la libertad individual. Muchos proponen la supresión misma de la familia en cuanto institución social educadora. El padre es el rival del niño, aseguró Freud. El padre es la encarnación familiar de los padres sociales —e. g. del político en el poder o del propietario explotador—, han afirmado los componentes de la Escuela de Frankfurt; la libertad del sujeto pasa por el asesinato simbólico del padre.

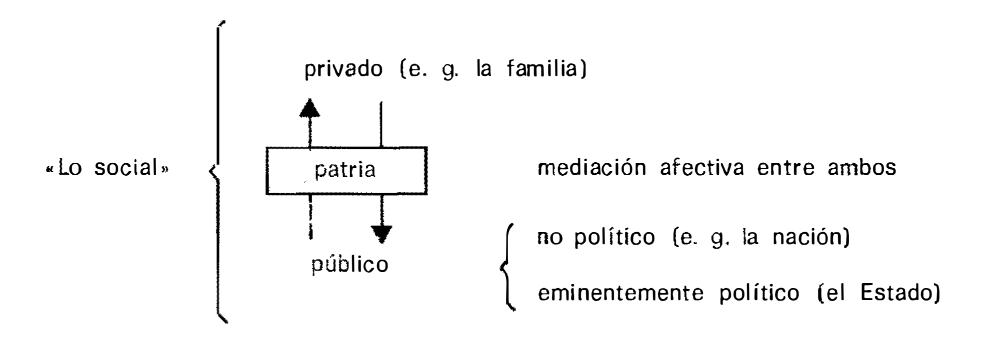
(15) LUCAS: XIV, 26.

El antipsiquiatra Laing desconfía de la familia. Para Laing la función de la familia está clara: «¿adaptación a qué?, ¿a la sociedad?, ¿a un mundo que se ha vuelto loco? La función de la familia consiste en proporcionar un falso sentimiento de seguridad» ([16]). El anarquista Bakunin escribió también contra la institución familiar por las mismas razones que escribió contra el Estado: a fin de dar libertad al individuo, creando una nueva relación educativa como imagina Proudhon.

A pesar de todas las críticas hechas, la familia es el lugar privilegiado donde se educa la afectividad, reducto último, o primero, del sujeto humano. La personalidad de cada quien tiene su fundamento en la institución familiar, la cual moldea sentimientos básicos y proporciona habilidades indispensables. Antes de que los niños reciban instrucción, es preciso proporcionar esta educación pre-intelectual reservada, por ahora, a la familia.

La omnipresencia política

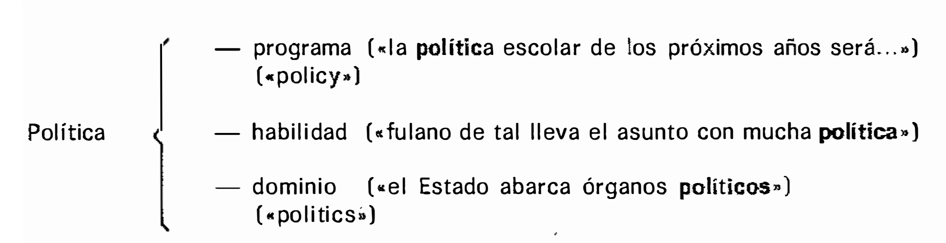
La *República* de Platón es a la vez un tratado de política y un tratado de educación. No es posible separar una de otra. Ahora bien, la relación que las ata es mucho más genérica y no se limita a ellas dos; lo político se encuentra presente en todas las instituciones de la sociedad. El Estado, máxima encarnación de lo político, prescribe conductas familiares —divorcio, herencia, aborto...—, sindicales —sindicato único o plural—, escolares —escuela única o pluralista—, recreativas —espectáculos tolerados y espectáculos prohibidos—, de comunicación social —censura, o no, de prensa—... El Estado es omnipresente. En síntesis:



Lo social público eminentemente político, el Estado, se entromete en las restantes instituciones, politizándolas, aunque ellas, de suyo, no sean entidades políticas.

(16) RAPAILLE, G. C.: *Laing y la antipsiquiatría,* Ed. A. Redondo, Barcelona, 1972, págs. 35, 36.

La palabra *política* es ambigua. Pueden destacarse tres significados entre varios:



Ahora nos referimos al último de los significados, a la «política-dominio». *Política,* así entendida, es sinónimo de poder, del poder que unos ejercen sobre otros. Puede definirse el *poder* como la capacidad de que disfrutan unos individuos o grupos para intervenir según su voluntad en la conducta de otros individuos o grupos. «Lo político» apunta a un modelo concreto de poder distinto, de suyo, del poder económico o del poder parental o del poder profesoral. El poder político compromete a todo el hombre—; desconoce límites fácticos —prescindimos de la referencia a la ética; es indeterminado aunque no abstracto. El siguiente cuadro, inspirado en Jean-Yves Calvez (17), perfila por contraposición este peculiar poder de algunos hombres:

Modelos de instituciones			
institución	tipo de relación	característica	ejemplo
familiar	amorosa (padre-hijo)	don sin reciprocidad	una familia
económica	cuantitativa (comprador-vendedor)	intercambio equivalente	una tienda
política	violenta e indeterminada (hombre-hombre)	dominio del hombre sobre el hombre	un Estado

(17) CALVEZ, J. Y.: *Introducción a la vida política,* Ed. Estela, Barceolna, 1969, páginas 15-41.

El máximo exponente del poder político lo constituye el *Estado*, el cual antes de toda posible justificación racional no es otra cosa que el poder incondicional de forzar a los prójimos, trátese del Estado francés, del Estado soviético o del Estado persa. Donde últimamente el poder político estatal se ha ejercido con toda su facticidad de dominio ha sido en Camboya. El 17 de abril de 1975 los Khmers rojos —comunistas— se apoderaban de Phnom-Penh liquidando después de cinco años de guerra un Estado corrompido y protegido por los EE. UU. A partir de aquel momento el nuevo Estado comunista ha ejercido en su más brutal desnudez, el poder político del dominio del hombre sobre el hombre. Apartado el príncipe Sihanuk, antes amigo, el nuevo jefe de Estado, Khieu Camphan, ha liquidado sistemáticamente a los elementos «contaminados» sea por influencias feudales sea por colaboración con los extranjeros. Simultáneamente ha lanzado a seis millones de hombres y mujeres a trabajar de forma prometeica en los campos de arroz. En abril de 1977 —dos años después— se calculaba que el número de muertos, entre purgados y sacrificados en los excesos de trabajo, alcanzaba la suma de 800.000. El número de trabajadores muertos por tonelada de arroz —en el mismo año ya se exportaban 250 000 toneladas— constituía una pregunta oportuna (18). El poder político, a nivel estatal, quedaba en sus puras carnes. Lo mismo sucedió en el Egipto de los Faraones o en el Imperio Romano. Tan gratuito es este dominio del hombre sobre el hombre que de siempre se lo ha adecentado con justificaciones racionales o ideologías. Cada poder político estatal procura vestir su natural indecencia lógica con razones que lo hagan más aceptable, sin que jamás por otra parte se logre la absoluta justificación racional. «Lo político» encierra siempre un núcleo a-racional. Al poder político recubierto con pseudorrazones se le domina *autoridad política*.

Sucede que en el fondo todo Estado, como la forma eminentemente política que es, denuncia la estructura trágica de la especie humana. La política entendida como *dominio* es un quehacer no justificable que busca inútilmente racionalizarse mediante las ideologías. El Estado acusa el malestar de toda faena política.

La especie humana, viviendo en sociedad, desarrolla un tipo de relación de unos individuos «sobre» otros descaradamente violenta, de pura fuerza, de dominio y de poder. Esto es así aun antes de que pueda hablarse de clases sociales en el sentido marxiano de la expresión. La lucha de clases, por tanto, no es la única fuente de las ideologías. El poder de unos sobre otros es el constitutivo fundamental de «lo político». Nos esforzamos por disimularlo, pero a la postre cualquier actividad política —soviética o norteamericana, de tal partido de derechas o de tal otro partido de izquierdas— es una tentativa para hacerse con el poder o con más poder del que ya se tiene.

---

(18) *Le Monde:* 17-18, IV, 1977.

Hagamos un cuadro-resumen de los distintos modos de entender la autoridad del Estado.

Autoridad política	= poder o dominio	+ ideología o pseudojustificación
Apariencia racional	= lo ir-racional	+ intento de racionalización
Estado	= aparato represivo	+ aparato ideológico (de propaganda)
Estado	= «jefe político»	+ «por la gracia de Dios»
Estado comunista	= tribunales policía cárceles ...	+ «sociedad comunista»
Estado liberal	= tribunales policía cárceles ...	+ «bien común»

Como el hecho de que unos disfruten de poder y otros tengan que padecerlo —«realidad política»— no resulta nada convincente y hasta causa vergüenza, se ha intentado desde siempre e inconscientemente legitimar tan fea situación. En este punto, precisamente, hacen aparición las «ideologías». Cuando el dominio de unos hombres sobre otros resulta intolerable, irracional, gratuito o absurdo, se fabrican ideologías o explicaciones pseudorracionales que conviertan al poder bruto en «autoridad», o sea, en poder legitimado o racionalizado. La apetencia casi biológica de someter a los conciudadanos se manifiesta, así, en forma de razones o ideologías que justifiquen tan bestial apetito, el cual en sus puras carnes resultaría a todas luces insoportable, mereciendo el destierro y el insulto.

Las autoridades políticas, sin embargo —las comunistas incluidas— no logran jamás hacer completamente razonable su poder. Esto es así porque en todo poder hay algo de irracional, de indemostrable. El que unos manden sobre otros es, en su núcleo, perfectamente gratuito. Cuando la autoridad política ya no puede convencer más —«ideologías»— exige entonces la fe de sus súbditos.

Los dos aspectos del poder político indicados —«dominación» brutal y «autoridad» pretendidamente legitimada—, particularmente cuando alcanzan el nivel de Estado, se traducen en *aparatos represivos* —que tanto se hallan en la China Popular como en Francia— y en *aparatos ideológicos* o de propaganda —que pueden observarse en los EE. UU. o en la URSS.

Las ideologías así entendidas no son otra cosa que diversos estados de conciencia fuertemente conectados con la actividad política. En ocasiones

juegan el papel ideológico indicando otras realidades, tales la religión, la moral, la estética, la ciencia...; en tales circunstancias, se desvirtúan prostituyéndose. No toda faena religiosa es tarea ideológica, aunque con frecuencia, dejando su cometido propio, ha jugado funciones ideológicas o legitimadoras del poder político.

Hay actualmente cuatro macroideologías que son: el fascismo, el comunismo, el socialismo y el liberalismo. Su labor propia es justificar el poder político y la distribución de éste dentro de la sociedad. El anarquismo sería el intento de desideologización absoluta por supresión total del mismo quehacer político.

El anarquismo —Proudhon, por ejemplo— ha comprendido que la raíz de la calamidad humana reside en «lo político», en el dominio del hombre sobre el hombre. No maravilla, pues, que tome muy en serio la supresión del Estado por tratarse de la más potente estructura política. Sin embargo, cabe preguntarse si la eliminación de «lo político» es un deseo imposible o algo realmente viable; mucho nos tememos que el grupo humano o seguirá siendo «animal-político» o dejará simplemente de ser. Las utopías surgen en la imaginación social para suplir la política; pero, por ahora, sólo han sido utopías. Las sociedades comunistas no han logrado en la historia suprimir el aparato estatal como predijo Marx; muy al contrario, han fortificado el Estado convirtiéndolo a veces —caso Stalin, por ejemplo— en particularmente despótico.

No obstante, entre la supresión de todo Estado y la equiparación de todos los Estados históricos, cabe la búsqueda de una forma estatal menos mala. Esta es una tarea política fundamental.

Se distinguen dos grandes modelos de Estado:

Estado
- «de hecho»: aquel en que el poder político no conoce límites.
- «de derecho»: aquel en que el poder político está limitado por las leyes emanadas de una cámara realmente representativa.

¿Hasta qué punto el Estado, aun el «de derecho», ha de asumir las funciones de la sociedad? Antes de responder debemos notar que así como la patria es una unidad afectiva y la nación una unidad moral, el Estado es —tendría que ser— una *unidad de servicio*. El Estado ha de colocarse al servicio de la nación, convirtiéndose en su *unidad objetivada*, en vez de adjetivársele en forma de ahogo o de suplantación.

Se dan dos respuestas a la pregunta recién traída, dos respuestas extremas que en la práctica se recubren mutuamente en no pocos países. Una arrincona el Estado, dejando toda la iniciativa a la sociedad —liberalismo—; la otra deja de lado la sociedad, como a una cenicienta, y juzga necesario todo intervencionismo estatal —comunismo—. Recordamos que el problema de la mayor o menor intervención del Estado es distinto del de la forma de gobierno.

La persona humana, como creadora que es de *conciencia*, debe dirigir todo problema político, debe ser respetada como el «canon» que regule la actividad estatal de la ciudad de los hombres. La *persona* se realiza en la

patria, en la nación y en el Estado; en la medida, pues, en que aquélla pueda realizarse, estas tres formas se hallan situadas en la posible corrección.

«Lo político» en su versión suprema, o Estado, es una institución social peculiar que socializa o educa haciéndose presente en todas las restantes instituciones. Se educa así o asá según imperio de la cámara legislativa —si la hay— y del gobierno. La educación, de modo sobresaliente en la escuela, depende de la opción política de quienes detentan el poder estatal. Programas, horarios, ideologías, selección, metodología, créditos financieros..., todo depende de la ideología política reinante en el dominio estatal. No existe la educación «neutra»; todo proceso educador está cargado de ideología política, trátese de la escuela o de la familia. «Lo político» se sirve preferentemente de la institución escolar para reproducir la «justificación» ideológica que intenta racionalizar el dominio de unos sobre los otros, acontezca esto en la Cuba de Fidel Castro, en la China Popular, en los EE. UU. o en la Alemania Federal.

Los intentos *autogestionarios* ensayados en algún centro escolar y defendidos teóriacmente en varias pedagogías no-directivas denuncian precisamente una mala conciencia al respecto. Inculcar el autogobierno es un intento de rechazar la esencia de «lo político», es querer instaurar aunque sea en una parcela de la sociedad la utopía anarquista. Si la escuela encaminada tradicionalmente a la formación de sumisos fabrica personas independientes, la institución política puede acusar alguna zozobra.

«Lo político» se vale de la familia, de la figura del *padre*, para perpetuar la obediencia y la dependencia tan esenciales para que el Estado exista en todo su esplendor brutal y gratuito. La escuela también está al servicio del Estado reforzando la represión de los educandos a base de jerarquía y de respeto al «saber».

En el siglo XIX se soñó con obtener una sociedad libre gracias a la extensión de la escuela. En la actualidad se está casi en las antípodas, afirmando muchos que la escuela es una cárcel y un lugar de represión. Unos consideran que este mal se debe al poder político concreto que impera en una sociedad —así, por ejemplo, los comunistas—, mal que se alejaría cambiando un poder político por otro. Los anarquistas son mucha más radicales al sostener que mientras exista poder político, lo ejerzan los comunistas o los liberales, habrá dominio del hombre sobre el hombre. Hobbes con su creencia de que el hombre es un lobo para otro hombre propugnó la *covenant act, el* pacto social que engendraba el «Estado-Leviathan» o monstruoso. «Lo político» desemboca siempre en la monstruosidad del poder. Según los anarquistas, sólo es posible una escuela completamente nueva, liberadora, el día en que se haya suprimido el Estado. Mientras tanto la educación andará inesquivablemente politizada siendo hontanar de alienación humana.

Como antes se insinuó, aunque el análisis anarquista resulte convincente, por ser inmaculado, no parece probable su realización ni a corto ni a medio plazo. No puede liquidarse «lo político»; ahora bien, una democracia real en la que todos participen en su destino colectivo, resulta mucho más interesante cara a modificar la escuela y la familia que no una dictadura o una democracia simplemente formal, a pesar de que en aquella persista el elemento político a nivel de Estado.

Bibliografía

COUSINET, R.: *La vida social de los niños*, Ed. Nova, Buenos Aires.

DE COSTER y otros: *Sociología de la Educación*, Ed. Labor, Barcelona.

DURKHEIM, E.: *Textes* (3 vol.), Ed. Minuit, Paris.

GINER, S.: *Sociología*, Ed. Península, Barcelona.

GURVITCH, G.: *Dialéctica y sociología*, Alianza Editorial, Madrid.

JEANSON, F.: *L'action culterelle dans la cité*, Ed. Seuil, Paris.

LAPASSADE, G.: *L'entrée dans la vie*, Ed. Minuit, Paris.

MICHAUX, L.: *Los jóvenes y la autoridad*, Ed. Planeta, Barcelona.

SPITZ, R.: *El primer año de la vida del niño*, Ed. Aguilar, Madrid.

THOMSON, D.: *Las ideas políticas*, Ed. Labor, Barcelona.

8 - CONFLICTIVIDAD ESCOLAR

Escuela y conflicto

Dedicamos un tema entero a reflexionar en torno a uno de los agentes educativo-socializadores más sistematizados y, por otra parte, más codiciados por las fuerzas políticas. No se realiza aquí ni un análisis sociológico, ni organizativo, ni metodológico..., del fenómeno escolar. No transgredimos nuestro propósito de *reflexionadores,* aunque nos vemos obligados, claro está, a pensar a partir de los datos que los saberes empíricos proporcionan. El clima que descubrimos en la escuela actual es el clima de conflicto. Desde este ángulo elaboramos la presente reflexión. Habrá más interrogantes que respuestas. He aquí una posible enumeración de conflictos escolares planteados y discutidos en muchos países de nuestro planeta:

Escuela reproductora	⟷	Escuela liberadora
Escuela clasista	⟷	Escuela popular
Escuela pública	⟷	Escuela privada
Escuela estatal	⟷	Escuela libre
Escuela laica	⟷	Escuela confesional
Escuela autoritaria	⟷	Escuela democrática
Escuela dirigida	⟷	Escuela cogestionada o autogestionada
Escuela castellana	⟷	Escuela catalana
(Escuela francesa)	⟷	(Escuela bretona)
Escuela	⟷	No-escuela
Escuela...	⟷	Escuela...

Aun reconociendo que una completa comprensión de la conflictividad apuntada sólo se alcanzaría con la adecuada precisión semántica de cada uno de los términos utilizados, la lista traída basta para descubrir que el conflicto vertebra actualmente el hecho social escolar. Se trata de cuestiones incansablemente discutidas.

Analizando el esquema general del proceso educativo del tema cinco, en el cual se ofrecía panorámicamente la *estructura educanda* del hombre, pueden establecerse los puntos clave que ocasionan conflictos y *agonías* en el macroproceso educante. Los principales hontanares de lucha quedan resumidos en este cuadro que simplifica el recién mencionado subrayando únicamente lo significativo para nuestro caso.

Los principales problemas que afectan a la institución «escuela» se pueden entender —en cuanto problemas— desde la dinámica de la educación como proceso, la cual involucra a la educación como contenido en la fase terminal de aquélla —terminal metodológicamente—, cuando ya hay que escoger, a la fuerza, entre las varias finalidades que brinda cada sociedad en su superestructura cultural. Estado, familia, iglesia, modelos cognitivos no-científicos y hasta contrapuestos, valores y normas diversos y opuestos, la lucha de clases en el proceso productor, el hecho nacional y la supuesta libertad radical del hombre constituyen los «topoi», los lugares más destacados donde hay que dirigirse para comprender la conflictividad inesquivable del hecho escolar. Además, habrá que sumarles los focos coyunturales que cada momento histórico les añadirá, pero el conflicto es de suyo crónico porque está inscrito en el mismo proceso educativo.

La educación en general, y de modo particular la institucionalizada en forma de escuela, es un instrumento que transmite saberes y valores. Siempre ha sido más o menos conflictiva, la educación, pues ha pretendido trans-

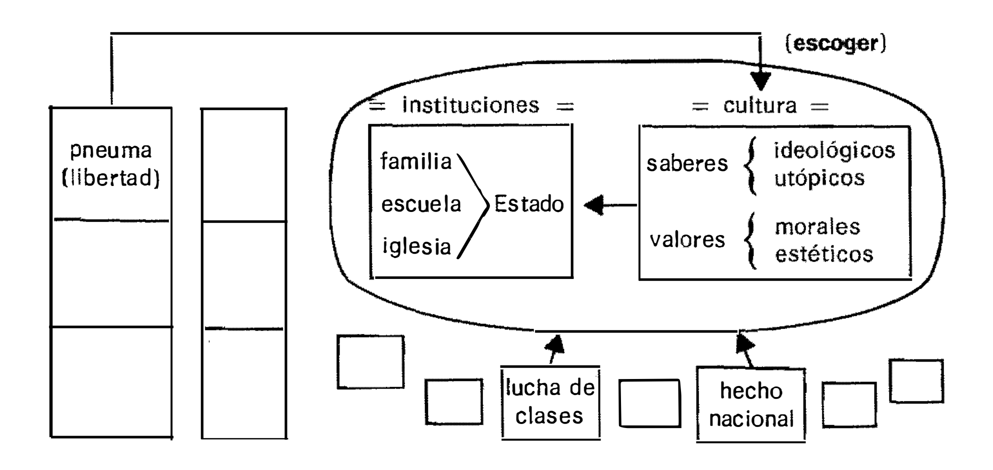


Figura 8.1. — Algunos de los elementos que entran en juego en el conflicto escolar.

portar cosas tan discutidas como: qué es la verdad y qué es el error; qué es bueno y qué es malo; qué es bello y qué es feo. Los individuos quedan sometidos a la escuela y acaban repitiendo la lista de cosas verdaderas y cosas falsas, de cosas buenas y cosas perversas, de cosas hermosas y cosas feas, que en el centro escolar han aprendido. Si el centro escolar propone una lista de verdades y de errores, de..., se debe a que el poder político del Estado se lo tolera o bien se lo impone. Y esto último está en función de una lucha entre los grupos sociales, grupos de producción y también grupos nacionales. La libertad siempre discutida y ahogada de los ciudadanos protesta cuando y como puede. La escuela es estructural y dinámicamente *conflicto*. No hay un único proyecto de sociedad; existen múltiples y, además, simultáneamente; quien disfruta de poder político porque tiene poder económico impone su proyecto de «convivencia en sociedad».

No hemos definido la escuela porque su significado es notorio dada su presencia visible. La *escuela* abarca semánticamente, aquí, desde el preescolar hasta los cursos universitarios de doctorado. Alfonso X el Sabio la definió con estas palabras: «Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes» (1); se trata de una definición descriptiva en la que no apunta la conflictividad aunque queda sugerida. Profesores y discípulos se descubren sometidos a unos *saberes* que están ahí y que ellos no han producido. La escuela —el *estudio*— es una parte de un todo social más amplio; este *todo* no es jamás una armonía.

A lo largo de la historia, la entidad escolar ha conocido sucesivas realizaciones que dan pie a hablar de la evolución del significado «escuela». En los inicios, la familia —como parentela— se bastaba para los menesteres educativos. El imperio romano ya encargó la tarea instructiva a organizaciones extrafamiliares. El medioevo produjo la gran organización universitaria. El actual significado de «escuela» no aparece, sin embargo, hasta la Revolución Francesa; a partir de este momento, escuela es un lugar de aprendizaje obligatorio en alguno de sus grados. El Estado se ocupa cada vez más de ella. La transformación histórica de la escuela recién insinuada se debe con probabilidad a la manera social de producir —división y especialización del trabajo según intereses de grupos— y, a consecuencia de esto, a la complicación de los saberes.

La conflictividad reflejada en la institución escolar ha subido de punto estos últimos tiempos. Conviene desentrañarlo un poco. La escuela confiere poder político y económico; cuanto más alto se sube en la pirámide de esta institución social —hasta la universidad, por ejemplo—, más poder se obtiene. En los Estados de producción capitalista, la escuela da en primer lugar, a sus clientes, poder económico y luego político; en los Estados de producción socialista otorga de entrada poder político y, desde éste, poder económico. Siendo así, todas las gentes quieren subir la totalidad de los peldaños, hasta alcanzar el doctorado. Siendo así, por otra parte, los apara-

(1) ALFONSO EL SABIO: *Las siete partidas*, Partida segunda, Título XXXI, Ley I.

tos de Estado, del Este y del Oeste, quieren controlar —los primeros de forma descarada, los segundos de manera encubierta— la institución escolar pues de esta suerte aseguran su continuación en los poderes político y económico.

La escuela transmite —según en qué lugares y grados también crea— información, información científica —ciencias formales y empíricas de la naturaleza— e información no tan científica —ciencias empíricas del hombre—. Pero, además, la escuela lleva a cabo otra función transmisora: transporta ideologías o saberes no-científicos —no sometibles a prueba— que tienen peso sobre la organización de la sociedad en cuestión. Si en la transmisión científica se da cierta concordancia, no sucede lo mismo en cuanto a la función de transmitir ideología pues éstas son varias y aun contrapuestas.

El poder político o económico que controla de hecho, aunque no aparezca ello en la superficie, el funcionamiento escolar, controla la transmisión de las ideologías. Impensable la transmisión del pensamiento cristiano en las escuelas de la Unión Soviética, e impensable también la transmisión del pensamiento marxista en la Alemania de Hitler. La ideología que carezca de poder —propiedad u otro— sobre algunos centros como mínimo no podrá transmitir su concepción de la existencia en ellos. Se lo prohibirán desde el poder allí establecido.

Si la normativa ética que un grupo hace suya engloba el valor «justicia», resultará necesario que los servicios escolares estén al alcance de todos en no importa qué nivel. Pero, ¿cómo?: ¿estatificación de la escuela?, ¿socialización escolar?, ¿cogestión?, ¿autogestión?, ¿municipalización?, ¿subvenciones?... Pero, ¿acaso es factible la justicia escolar —escuela igual para todos— con la presencia del pluralismo ideológico en la institución escolar?, ¿no se trata de dos cosas antagónicas?, ¿pueden coexistir *justicia* y *libertad?*, ¿podemos evitar la «escuela-reproductora-de-clases-sociales» sin caer en el totalitarismo ideológico?

Inesquivablemente la escuela es un lugar social de enfrentamiento. Quizás el día en que no haya clases sociales pase a ser un ámbito tranquilo, pero ¿a qué precio?, ¿al precio, por ejemplo, soviético de perder la libertad de pensamiento? Queda apuntado una vez más el drama humano.

Escuela y libertad

Aunque reservamos para el tema diez el planteamiento frontal de la *libertad* dentro del proceso educador, no es posible eludir su referencia al tocar la institución escolar.

Dejando para luego la delimitación del ámbito de la libertad, nos circunscribimos a un par candente de problemas concretos: la escuela como el posible lugar de la libertad de pensamiento y la escuela como el lugar de la libertad organizativa por parte de sus usuarios. Sin duda se marginan otros temas indiscutiblemente englobables en este apartado pero no es este el sitio del análisis sociopolítico sistematizado.

Si la escuela debe estar al servicio de la *persona* —hay quien lo niega— y la persona es fuente de significación y de responsabilidad no causará mayor pasmo sostener que en la escuela no puede establecerse un dictado del pensamiento que maniate a profesores y a alumnos. No faltan exclusivistas

que esconden su talante dictatorial bajo capa de *escuela científica*. En la mayoría de estos casos se califica de ciencia lo que no va más allá de ser simple *ideología*, es decir, un saber no probado al servicio de algún poder político. ¿Puede ser totalmente científica alguna vez, la educación?; dado que el ser humano no acaba irremediablemente en ser «pedazo de naturaleza», pudiéndosele concebir también como libertad, la tarea educante es algo más que ciencia. Será, además, opción de valores, riesgo, compromiso. Es fácil imaginar la «educación de los animales» como masivamente científica; la humana, en cambio, es en parte quehacer científico —peso de la psicología empírica no ideologizada, de la neurofisiología, de la sociología...—, y en parte es tarea axiológica, libre —modelo de hombre o de sociedad o de cosmovisión abrazado—. Esto segundo pertenece al *sentido* de la existencia y no a la *necesidad* objetiva. Estamos excesivamente ocupados en buscarle la pura eficacia a la institución escolar: que todos disfruten de ella a fin de situarse cada uno con mayor justicia en el seno de la sociedad. Tal función de la escuela —su dimensión informativa— es a todas luces inaplazable; pero no basta a fin de que cumpla con su total cometido.

La escuela no sólo transmite saberes más o menos indiscutibles —los matemáticos, los físicos, los químicos, los biológicos, los geológicos, los económicos, los psicológicos, los sociológicos, los históricos...—, mas también transmite, aunque no se lo proponga, muy discutibles e inmarginables, por otra parte, saberes —religiosos, políticos, sindicales, estáticos, morales, jurídicos, filosóficos, de urbanidad...—. Darle *sentido a la vida* —que cada quien, cabe a los demás, se vive— implica manejar este segundo paquete de saberes, tan desnudos de la seguridad que proporciona «la prueba» y tan indispensables, sin embargo, para vivir como seres humanos.

El centro escolar que se refugia en la simple información de su alumnado —le proporciona únicamente los saberes considerados indiscutibles— comete dos errores: primero creer que realmente sólo entrega «información» cuando de hecho ésta anda transida de Dios sabe cuántas ideologías que asoman a través del gesto, del silencio, del tono de voz, del libro o revista recomendados, del conferenciante invitado... El segundo error radica en abandonar invertebrados a sus alumnos. Ni la lógica, ni la física, ni la sociología... vertebran una existencia humana. Los saberes de la deducción y de la realidad son muy científicos, pero con ellos no se justifica el vivir; para esto son precisos los valores, las significaciones que damos a la realidad a fin de que nos sintamos vertebrados por un proyecto vital. Los «proyectos de vida» no se prueban; uno se lo juega simplemente todo en ellos.

No basta, sin embargo, con que la escuela suelte inconexamente retazos ideológicos paralelamente a una sistemática en lo científico; tal proceder más bien despista dejándole a uno desazonado. Al lado de unos precisos programas de matemática, de lengua, de biología, de historia..., un centro docente propondrá —jamás impondrá— un «sentido de la vida» —uno o más— de forma coherente a fin de que pueda resultar entusiasmante. De nuevo hemos ido a parar con lo del pluralismo escolar. Dejamos abierta la cuestión de si cada centro debe ofrecer más de un «sentido de la vida» a sus alumnos —concepción pluralista de la escuela—, o bien si cada centro sólo propondrá un «sentido de la vida» dejando que el pluralismo provenga del conjunto de centros —concepción plural de al escuela—. Lo imprescindible es que las escuelas sean vertebrantes y no pretendidamente asépticas. Las

escuelas cubanas, por ejemplo, y las de la República Popular China son tremendamente vertebradoras; lástima que sólo lo sean según un modelo dogmáticamente exclusivista.

Han aparecido documentos en España y en otras geografías abogando por una «escuela laica y democrática». De entrada puede dar la impresión que *escuela laica* y *escuela democrática* son sinónimos o algo por el estilo. Puede suceder, en cambio, que no siempre sea así. Dependerá de qué se entienda por «escuela laica» y por «escuela democrática». Esto tiene que ver con la libertad escolar.

La expresión «escuela laica» se presta a más de un significado. El artículo 48 de la Constitución de la II República española declaraba laica la enseñanza. Una circular del 12 de enero de 1932 explicaba el susodicho artículo con las siguientes palabras: «La escuela ha ser laica... Toda propaganda política, social, filosófica y religiosa queda terminantemente prohibida en la escuela. La escuela no puede coaccionar las conciencias». Nos hallamos delante de una interpretación histórica de «escuela laica». Si partimos de aquí, resulta un tanto difícil hacer concordar *escuela laica* y *escuela democrática.*

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclama el derecho de los padres a «escoger el tipo de educación» que habrá de darse a sus hijos. El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales aclaró y especificó luego tal derecho. El concepto de *escuela democrática* tiene que ver con la admisión del pluralismo ideológico, el cual se postula con el indicado derecho de los padres a «escoger el tipo de educación»; difícilmente podrá escogerse si sólo se ofrece un modelo de escuela. La escuela de un país será democrática cuando sea respetuosa con las diversas ideologías existentes, teniendo presente que tan ideologías son las concepciones religiosas como las políticas, las morales, las estéticas o las filosóficas. Encubrirse con la palabra «ciencia» no libra de la ideología —o saber no sometible a prueba y con consecuencias práxicas.

Desde las dos semánticas apuntadas aparece más propio oponer escuela laica y escuela democrática. La primera tiende a proscribir el pluralismo ideológico mientras la segunda parece incitarlo.

Un posible acercamiento entre ambas concepciones escolares sería posible —aunque excluyendo la total reconciliación, a partir de las definiciones dadas— si por «escuela laica» se entiende aquella que rechaza el endoctrinamiento o la propaganda de una ideología, vituperando las otras, pero sin excluir la simple manifestación de las creencias políticas o religiosas o morales o estéticas. En tal supuesto, escuela laica y escuela democrática, o pluralista, se acercarían visiblemente.

El segundo problema al que hemos apuntado es el de la libertad de organizar el centro escolar según iniciativa de sus usuarios. Jean Lacroix sostiene (2) que la escuela no sólo no es una excrecencia de la familia sino que

(1) LACROIX, J.: *La escuela y la nación,* Ed. Nova Terra, Barcelona, 1964, pág. 18.

incluso puede constituirse en su rival. La sucesiva introducción en la cultura grande, precisamente, libera poco a poco al niño del particularismo familiar. La escuela queda de esta guisa magnificada; pero, ¿a qué escuela hay que apuntar? Introducir en la cultura *forzosamente*, ¿no es cometer un atropello de mayor envergadura aún que la cerrazón en que enfunda la familia? Alejandro S. Neill (3) califica de «criminal», por ejemplo, el que se fuerce a los niños a asistir a clase, como considera incorrecto enseñar divirtiendo pues se trata de engañarlos, presentándoles artificialmente como interesantes unos estudios que les son aburridísimos en la pura realidad. Sostiene que amar al escolar no consiste en contrariar sus instintos sino en ahorrarle los problemas de conciencia a base de no enseñarle moral. En la escuela de Summerhill la pedagogía descansa sobre la autodeterminación del alumnado.

Ahora bien, una amplísima libertad de los escolares, ¿no terminará dejándolos desnudos de libertad? La libertad no es un don sino una adquisición. ¿Cómo aprender la libertad?, ni estando el alumno perpetuamente sometido ni demasiado pronto e inconsideradamente entregado a sí mismo. Así lo escribe Albert Samuel (4). Los rebeldes y los esclavos provienen, unos, de la debilidad y los otros de la disciplina gregaria. Una escuela convertida en democracia diminuta permite, en cambio, adquirir la libertad, la cual se sitúa entre la demagogia y la tiranía. La resignación gregaria escolar forja súbditos para las dictaduras. Un educador escolar, al otro lado, falto de autoridad provoca inseguros que pronto irán a refugiarse en dueños bastardos. Cierta disciplina que desemboca en la autodisciplina del escolar parece la más adecuada para el parto de la libertad de los usuarios.

Escuela y confesionalidad

Un concreto uso semántico ha reducido el significado de *escuela confesional* a *escuela religiosa* —dominada por tal o cual creencia religiosa, se entiende—. Si concretas situaciones históricas han favorecido dicha reducción semántica —las escuelas estaban dominadas por instituciones eclesiales—, no parece oportuno persistir en tan imprecisa reducción. «Escuela confesional» es toda escuela que transmite saberes no-científicos despertando paralelamente las actitudes correspondientes. Desde esta definición cabe inquirir si es posible en la práctica la existencia de una escuela que no sea confesional. Es posible distinguir modos dentro de la confesionalidad —entre, por ejemplo, aquella escuela que *impone* saberes no -científicos y aquella otra que sólo los *propone*—, pero siempre habría «confesionalidad» en la tarea escolar. La escuela aunque no se lo proponga explícitamente pretende hacer algo con sus alumnos; cualquier proyecto educativo que quiera llegar al fondo termina desembocando en un supuesto «modelo-de-hombre», el cual se incrusta en un modelo de sociedad y este último recibe la coherencia

(3) NEILL, A. S.: *Libres enfants de Summerhill*, Ed. François Maspero, Paris, 1973.

(4) SAMUEL, A.: *La educación del civismo*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1964, págs. 24-25.

de su implantación en un panorama sobre la totalidad. Tales modelos no proceden jamás totalmente de un análisis técnico-científico de lo real, sino de opciones fundamentales ante el sentido de la existencia, opciones que nacen en la libertad y que tienen sus raíces en la actitud última de la persona delante de la historia y del destino humanos, cosa que trascienden todos y cada uno de los análisis realizados por las ciencias empíricas.

Frente a la escuela confesional se propone frecuentemente la escuela neutra. Con el vocablo «escuela» entiéndase ya de ordinario la institución educativo-docente. Mas, ¿qué embutir dentro del pellejo *neutra*?; el latín tenía *neuter* que significaba: «ni uno ni otro». ¿Acaso será neutra aquella escuela que no es ni de *unos* ni de *otros*?; pero, ¿quienes son los unos y quiénes los otros? Quizá los unos sean los socialistas y los otros los burgueses; tal vez los unos podrían ser los cristianos y los otros los ateos; o, ¿por qué no?, unos serían los monárquicos y otros los republicanos, unos los estetas figurativos y otros los estetas abstractos, unos los adictos a la moral A y otros los sometidos a la moral B. En esta dirección, una escuela se denominaría «neutra» cuando fuera indefinida, sin sexo ideológico, amputada de cuanto no sean ciencias formales —lógica y matemática—, ciencias físico-naturales —astronomía, física, química, geología, biología...— y ciencias humanas —economía, sociología, psicología e historia—, y aun en este último caso extirpando todos aquellos apartados discutibles, los cuales posibilitan el que se hable, por ejemplo, de economía socialista frente a economía capitalista. En la escuela neutra no se daría ni filosofía, ni ética, ni estética, ni teoría política, ni religión..., por ser tales saberes siempre discutibles; tampoco entrarían en ella los capítulos discutibles de las ciencias humanas.

Si escuela neutra es aquella que no se pronuncia sobre temas discutidos o bien que no lleva a cabo algún grado de propaganda en pro de alguna de las tesis humanistas en confrontación, diremos que esto sólo es viable como *buena voluntad*, como intención, pero es algo completamente imposible de llevarse a la práctica por tratarse de una utopía absoluta. Aparte esta ingenuidad —la «buena intención»—, descubrimos que históricamente se ha hecho un uso malévolo de la pretendida escuela neutra; se ha tratado de un engaño. So capa de «neutralidad» se ha ofrecido a los alumnos y a sus padres una concreta ideología —de derechas, de centro o de izquierdas, que para el caso da lo mismo —denigrando las ideologías del contorno.

La escuela neutra podrá existir en *La Ciudad del Sol de* Campanella o en la Utopía de Tomás Moro, pero jamás en una sociedad histórica; en estas sociedades, la neutralidad no se da de hecho; sólo se la conoce o como aquello que se desea o bien como encubrimiento de la propia ideología. Hay que malfiarse, pues, de los «neutrales» pues o son unos ilusos o unos estafadores.

En un significado, no obstante, es posible la Escuela Neutra: cuando sólo se compromete a *no imponer* la ideología que tiene y que aún sin querer publica.

Los programas, los símbolos, el lenguaje utilizado, los manuales, el tono de voz, la gesticulación, el rictus de la cara, la biblioteca, las conferencias, las películas y diapositivas; los periódicos comentados..., son otras tantas realidades que no permiten ser neutro ni al profesor ni a la institución singular. No se conoce ninguna escuela neutra, ni en la Unión Soviética ni en Francia, ni en la China Popular ni en EE. UU. Siendo así los hechos, quienes

no se creen en posesión de la Verdad, cual si fueran dioses, respetarán a los prójimos, no montando pretendidas e imposibles escuelas neutras, sino permitiendo el pluralismo ideológico dentro de la institución escolar bien porque haya centros *así* y centros *asá* en el mismo Estado, bien porque en cada centro haya profesores de diversas ideologías.

Entre otras, es posible hablar de tres modalidades escolares que se distinguen entre sí por la solución que dan al planteamiento de cómo entrará lo «no-científico» —lo confesional— en la escuela. En los centros escolares se entregan al alumnado, como ya hemos dicho, cosas indiscutiblemente científicas, otras cosas no-científicas y, por último, unas terceras que a medias son científicas y a medias no lo son, sin que pueda establecerse con total seguridad la frontera que separa a tales mitades —psicología, economía, sociología, historia.

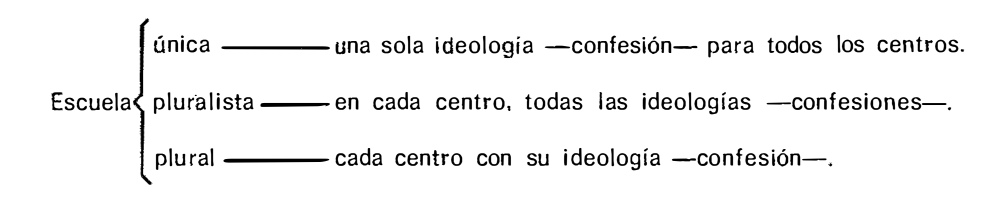
Escuela *única*, escuela *pluralista* y escuela *plural* constituyen tres enfoques distintos de la presencia de «lo no-científico» —de lo confesional— en los centros escolares. Escuela única suena a partido único y a sindicato único, a algo que se adueña de una situación excluyendo otras posibilidades. La *escuela única* sería aquella que al amparo del poder estatal adopta determinados «criterios no-científicos», de entre la variada gama de los que hay, y prohibe que puedan existir otras escuelas con «criterios no-científicos» distintos. La escuela cubana es, así, escuela única; no se tolera una concepción de la existencia distinta de la marxista. Lo mismo sucedió con la escuela nazi y, en determinados momentos, con la escuela cristiana impuesta a todos por el poder estatal.

Escuela pluralista es aquella que defiende que todas las materias no-científicas —en sus diversas muestras— tengan cabida en cada centro escolar. En el mismo centro, un profesor defenderá un código moral y otro profesor uno de distinto... En Suecia pasa así más o menos. El problema radica en quién asegura el pluralismo, no fuera que so capa de escuela pluralista se infiltrara la escuela única.

Escuela plural es la que entiende que cada centro puede organizarse independientemente, desde el ángulo de la transmisión de saberes y valores no-científicos. De suerte que en el mismo Estado haya una escuela marxista al lado de otra cristiana, o racionalista, o... De alguna forma esto acontece en Inglaterra. Aquí el peligro a evitar es la escuela elitista —clasista— que puede filtrarse con ropajes de escuela plural.

La «escuela pluralista» parece ser que disfruta de más clientela siendo la «escuela única» la menos favorecida por recordar la dictadura.

Hemos traído estas aportaciones semánticas, sabiendo que pueden darse otros significados a estas tres expresiones de: escuela única, pluralista y plural.



Una confrontación semántica entre las expresiones *escuela comunista* y *escuela cristiana* ayudará a precisar la idea que estamos desarrollando: todo centro escolar es irremediablemente confesional, aunque difieren en el modo de presentar su confesión. Las expresiones «escuela comunista» y «escuela cristiana» apuntan a la ideología o utopía o humanismo que se sirve —a gusta del consumidor o a la fuerza o abusando de la ignorancia del alumno— en un determinado centro. No nos referimos a la metodología; pongamos por caso, no tratamos de la unión de trabajo y estudio que puede constituir un elemento metodológico de la «escuela comunista». Apuntamos al núcleo no-científico, metafísico, no sometible a prueba, tanto del comunismo como del cristianismo, dejando aparte los restantes aspectos. Unicamente hacemos referencia, para facilitar las cosas, a una escuela cristiana pública, desprovista por tanto de propiedad privada, dejando otros posibles modelos.

Por debajo del funcionamiento de no importa qué escuela hay siempre elementos metafísicos; como mínimo hay que contar con una concepción epistemológica —e. g. conocer es reflejar la realidad, o bien, conocer también es crear—, una concepción antropológica —e. g. el hombre sólo es materia, o bien, el hombre también es espíritu— y una concepción cosmovisiva —e. g. la realidad se agota en lo que vemos, o bien lo real tiene un *más allá* que trasciende a «esto»—. Y lo más llamativo de toda praxis escolar es que aquello que confiere sentido a la misma, aquello que la anima o vertebra, es precisamente tal elemento no-científico. Las concepciones en torno al conocer, acerca del hombre, de la sociedad y de la realidad toda, que se han escogido —que no probado—, constituyen la *justificación* de cada proceso educativo-enseñante histórico y real.

Algunos elementos no-científicos del comunismo —y que serán además ideológicos en la medida en que pretendan justificar la posesión del poder político— son éstos; teoría del reflejo en gnoseología, afirmación de que todo es materia, negación de Dios, promesa de una futura sociedad comunista que traerá la beatitud, desalienación total, desaparición de las clases sociales, disolución del Estado y de toda ideología...

Algunos elementos no-científicos del cristianismo —y que también serán ideológicos en la medida en que proporcionen razones justificadoras de concretos poderes políticos— son los siguientes: abstracción y apriorismo gnoseológicos, además de la materia hay espíritu, Dios es razón última de todo, la vida futura dará plenitud...

Llegados a este punto, hay que quedar perplejo cuando uno se entera que a alguien le cae bien que *todas* las escuelas cubanas sin excepción, pongamos por caso, prediquen la metafísica comunista, protestando el mismo sujeto que en un Estado haya algunas escuelas —o individuos dentro de un mismo centro— cuya metafísica vertebradora sea la cristiana. No se entiende esto, a menos que veamos en ello la intransigencia del dictador obsesionado en ser el poseedor de la verdad.

Si en lo sometible a prueba, en lo estrictamente científico tenemos que ser forzosamente dogmáticos dentro de la escuela; en lo que se refiere a lo no-verificable, a lo opinable, a lo confesional, a lo que es objeto de compromiso, nuestra postura tiene que ser la del respeto. Como mínimo, esto parece ser lo más prudente. Actuar de otra suerte es lo que han hecho todos los dictadores de la Historia, se llamen Stalin o Hitler.

Puesto que lo no-científico, lo metafísico, aún sin querer está inervando todo proceso escolar, no puede tolerarse la intolerancia —*todas* las escuelas comunistas o *todas* las escuelas cristianas—

Escuela y Nación

Algunos consideran la escuela como si fuera una realidad que se presentara en «estado puro» independientemente del pueblo que se tenga que educar. Aunque a muchos les asuste y consideren que de lo contrario la escuela perdería su «virginidad», hay que señalar que la educación no se da en abstracto, en un mundo ideal, sino que es una tarea extraordinariamente encarnada. Puede que a esta encarnación se la califique de correcta o incorrecta, monstruosa o normal, pero indiscutiblemente se educa en un *lugar* y en un *tiempo* definidos, con unos seres humanos que tienen sus nombres y apellidos y que se relacionan entre ellos de una manera u otra. La educación escolar realizable estará siempre contaminada por elementos extraescolares; se hallará marcada por el Estado, por la tradición, por el partidismo, por la Iglesia, por la familia, por la economía, por la renta, por la política, etc.

La escuela, queramos o no, se introducirá en todas partes y a la vez sufrirá la intromisión de su contexto. La escuela «aséptica» no existe. Se puede, pues, consignar que la escuela —como un elemento de la educación— es fundamentalmente *relativa*. Analizar la realización escuela-contexto es de capital importancia para podernos pronunciar, más tarde, axiológicamente, sobre la escuela de un país. No toda relación histórica entre la escuela y su contexto será decorosa.

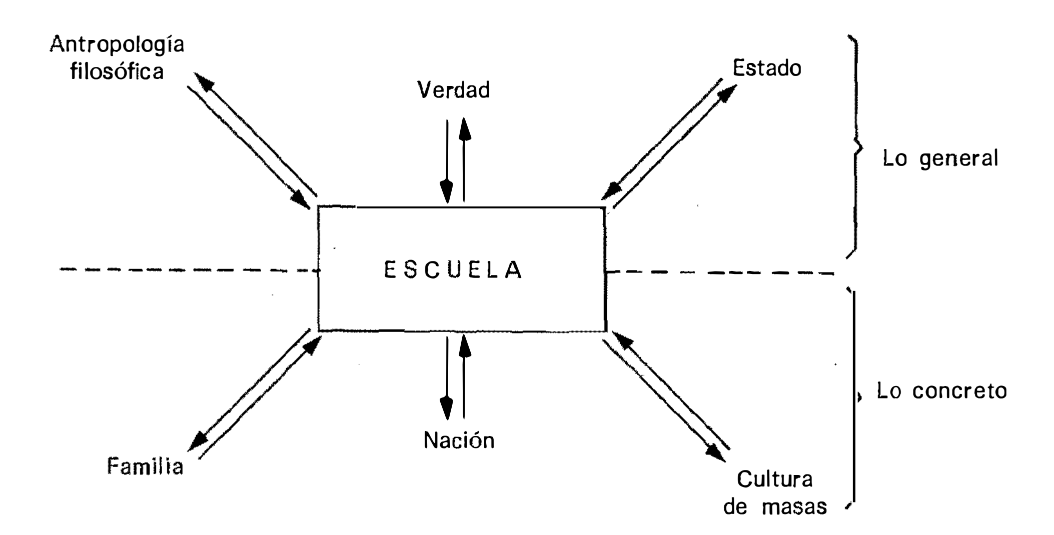


Figura 8.2. — Tensiones que convergen en la escuela.

Abandonada la concepción purista de la escuela, la contemplamos como un cruce de tensiones; la escuela que no se evade, nada tiene de estática y de definitiva, pues su vida es un hallarse continuamente sacudida como mínimo por los seis factores indicados en el gráfico.

Veamos, siquiera de modo superficial, las más importantes solicitudes que la escuela tiene que padecer.

La escuela avanza solicitada por la *verdad* y por la *nación*, solicitando a su vez las dos. La escuela es el lugar —no entendido únicamente en el sentido topográfico, sino social— donde se citan la verdad y la nación. La escuela viene constituida por hacer posible el abrazo entre las dos realidades indicadas. La escuela posibilita el ascenso de la nación a la verdad, y al mismo tiempo brinda el descenso de la verdad a la nación. La escuela está atrapada entre *lo general* y *lo concreto;* escabullirse por una vertiente o por la otra es renegar de su existencia, es suicidarse como escuela.

La nación llega a la escuela como «noticia» diciéndole lo que es, sin engaños ni eufemismos. Es de capital importancia que la nación se muestre con absoluta transparencia, que diga a la escuela que la nación la forman *todos* y no solamente algunos, que incluso los mineros y las empleadas de hogar son nación. Nada de «nación-partido», según la nomenclatura de Perroux; esta versión de la nación, la más generalizada sin lugar a dudas, es totalmente incorrecta: se confunde una minoría con poder económico o político, o con ambos poderes, con la totalidad. La nación no es de nadie en particular —de un partido, de un movimiento o de una clase—, la nación es de «todos» o mejor dicho: *somos "todos"* (5).

La nación en cuanto es «noticia» para la escuela tiene que indicarle que está ella incapacitada para *crear* la verdad y que únicamente va encaminada hacia su *búsqueda.* La nación no inventa verdades; como mucho es un montón de valores de convivencia, no de ideologías, entre las que el Estado tiende a privilegiar una, consagrándola, haciéndola ideología, e imponiéndola después. Pensemos en la escuela hitleriana y en la comunista, entre otras, como claros ejemplos de abusos sobre este particular.

Junto a estas dos informaciones que la nación brinda a la escuela en un plano axiológico —y que tendrían que ir seguidas de otras—, tiene que informar también en el plano de los *hechos;* sobre la lengua o las lenguas que se hablan dentro de un Estado, si engloba éste una o varias naciones. La escuela belga y suiza —y, ¿por qué no la española?— han de estar enteradas de si son una, dos o cuatro las naciones que forman un mismo Estado y de si son uno, dos o cuatro los idiomas hablados. Confundir Castilla con España conduce entre otros males a destrozar la escuela por creer que un grupo es el todo. La U. R. S. S. ha tenido en cuenta el pluralismo lingüístico en su escuela —aunque no el pluralismo nacional, a pesar de la propaganda—. Durante el período 1934-1940, la escuela soviética incluso confeccionó gramáticas para las lenguas de aquellas naciones que sólo eran habladas.

---

(5) LACROIX, J.: Obra cit., pág. 41.

De las «noticias» que aquí hemos resaltado, y que la nación envía a la escuela, consideramos vertebral la primera: la nación no existe si «todos» no son *todos*. Hasta que la colectividad afectada no es *totalmente* humana, la nación es un desastre. La monstruosidad nacional implica siempre la monstruosidad escolar.

No es la nación *de hecho* la que tiene que informar la escuela en cuanto a «normas» se refiere, sino la nación *de derecho;* y esta nación de derecho, aparte de intimidad, es apertura a la universalidad. La nación tiene vocación universal, y esto se ha de reflejar en la escuela. Ni los Estados Unidos ni la Unión Soviética llegan a forman grupos nacionales que merezcan este nombre por el hecho de que *estadísticamente* se desentienden del Tercer Mundo, y aún lo que hacen no responde a la vocación universal de la nación, sino a una táctica política.

La escuela debidamente «informada» por la nación de derecho y por la nación de hecho, es ya fruto de sus contactos con la verdad —véase el esquema propuesto anteriormente—, ya que lo que debe ser la nación se recibe de la verdad, que es fruto de un descubrimiento histórico.

La escuela, encaminándose hacia la verdad, investiga; sabe nuevas cosas del mundo de los astros, de la esfera biológica, del campo físico o del sector jurídico... Y tanto la tarea de búsqueda como el hallazgo ayudan a construir la escuela. Lo que sucede es que la escuela no es una realidad autónoma, sino una síntesis de fuerzas. Así, la cultura que la escuela ayuda a engendrar y de la cual ha de ser la gran depositaria y donadora, se puede convertir en culturalismo; esto sucede cuando deja de ser «nacional», siendo un *ghetto*, cuando no responde a ninguna instancia de los interesados, siendo un amontonamiento del saber por el saber. La cultura es un fenómeno total, algo que debe suceder a toda una colectividad; cuando adopta la forma insular en lugar de la continental pasa a ser algo disecado al que sólo le queda de la vida un recuerdo; estamos, entonces, ante lo absurdo de la cultura.

La escuela cubana ha conseguido con el castrismo eliminar el analfabetismo, y es el primer país de América Latina que obtiene este éxito. En parte ha sido un modo de ajustarse la escuela a las instancias de la nación, correctamente entendida, y a las solicitudes de la verdad, aunque haya aspectos de ésta que la actual escuela cubana no tenga presentes. La cultura que se pueda elaborar en Cuba será mucho más «nacional» que antes, siendo lo que la precedió más culturalismo que cultura.

Nación y *verdad* van íntimamente ligadas a través de la escuela. La escuela impregnada de verdad y sabiendo qué es la nación, tiene que entregarse a ella totalmente. La escuela bajando hasta la nación como un servicio es lo que le confiere su ser. La escuela es nacional cuando llega a todos y de la misma manera, cuando ante la escuela todos tienen las mismas oportunidades, cuando la escuela es, de hecho, de la «comunidad» y no de la «clase» o del «grupo».

Ni colegios, ni institutos, ni liceos, ni academias, ni universidades, ni escuelas especialmente pensadas para economías notables..., son escuelas nacionales, sino que son escuelas de determinados grupos minoritarios de la nación que les da vida.

Hasta ahora no hemos hecho otra cosa que espigar en el amplio campo de la *relación escuela-contexto*, y aún de forma discreta, ya que nos hemos

casi limitado al par de fuerzas nación-verdad sin tocar los demás elementos.

Parece oportuno insistir en un aspecto de la relación escuela-nación. Pensamos en el tema lingüístico. La escuela está al servicio de la nación y ésta posee una lengua, la cual no siempre coincide con la lengua políticamente oficial o lengua del Estado.

Son muchos los Estados que respetan, si bien en diferentes grados, el derecho de los idiomas maduros a ser lengua escolar; incluso a veces esto se hace con idiomas que han evolucionado poco, que se hablan poco y sin categoría literaria, lo que no es el caso, por ejemplo, del gallego, ni del vasco, ni del catalán en España.

La Unión Soviética es uno de los Estados que ha respetado los idiomas que se hablan en su vasto territorio, a pesar de tratarse de unos cien idiomas principales. En el Reino Unido el galés se usa en la enseñanza, así como el maltés en la isla de Malta y el lituano en Polonia. En Suecia se usa el lapón en la enseñanza. Por todos es conocido cómo en Bélgica se produjeron incluso disturbios para reclamar el derecho a la lengua escolar, y todos sabemos que en Suiza los cuatro idiomas —alemán, francés, italiano y romanche— son idiomas escolares. En los Países Bajos, en la Frisia, pequeña región con unos 150 000 habitantes, se utiliza la lengua frisona en la enseñanza.

Conviene emplear en la escuela la lengua espontánea y materna, la lengua de la nación.

No es lo mismo *Estado* que *nación*. Bélgica es un Estado con dos naciones; los judíos, antes de fundarse en 1948 el Estado de Israel, constituían una nación si bien no formaban un Estado. Muchos ejemplos encontraríamos para establecer netamente la distinción entre las dos realidades. Podríamos afirmar, sin pretensiones técnicas, que si bien tanto «Estado» como «nación» son realidades «social-públicas», la segunda no es una entidad política, mientras que la primera es la realidad política por excelencia, realidad que podríamos definir *empíricamente* como el «poder de forzar incondicionalmente».

Establecida esta distinción, aunque muy rápidamente, defendemos que *la escuela tiene que estar al servicio de la nación y no del Estado*. Si bajo el poder político de un solo Estado hay más de una nación, será necesario que la escuela se ponga al servicio de la nación respectiva. Toda nación tiene su idioma en el que se expresa y se realiza histórica y culturalmente; no hace falta decir que si la escuela tiene que estar al servicio de la nación, tendrá que adoptar como idioma el de la nación correspondiente y no de otra. Esto último constituiría una seria aberración en el terreno de la «naturalidad».

Escuela y Estado

El hombre histórico se concreta en comunidades y asociaciones. La familia, la patria, la nación y el Estado constituyen algunas de estas entidades sociales. En el tema anterior nos hemos ya referido a ellas. Lacroix (6) cree

(6) LACROIX, J.: *Fuerza y debilidades de la familia*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1967, págs. 159-160.

que la familia y la vida profesional son los dos pilares de la vida nacional. La nación se alimenta de todos los grupos que la componen sin ser la prolongación de ninguno de ellas. Si la *nación* no se organiza políticamente corre el riesgo de ser simple virtualidad. También necesita el reconocimiento por parte de otras naciones; al quedar reconocida se convierte en Estado. Este establece un núcleo vertical mientras la nación lo coloca horizontal entre las gentes que la componen.

Entidad	modelo social	relación	ejemplos
Nación (público no-político)	comunidad	ciudadanos (horizontalidad)	nación catalana o flamenca
Estado (público político)	sociedad	súbditos (verticalidad)	Estado español o belga

El Estado acostumbra fácticamente a estar al servicio de un grupo de la sociedad convirtiéndose en el instrumento de intereses particulares. Siendo así, cada facción social procura acaparar el poder estatal. Tal dinámica luctativa se deja notar sobre la institución escolar. Hay que hacerse con el aparato estatal —desde esta óptica— para hacerse, entre otras cosas, con la escuela. Y, sin embargo, no parece teóricamente sensato sostener que el Estado se halla habilitado para impartir enseñanza, entre otras cosas porque cuando es neutro —plano de la teoría— nada tiene que decir. Si un Estado tiene algo que decir a sus súbditos, en cuanto Estado, se debe a que posee *una* doctrina que piensa imponer; se trata en tal caso de un Estado totalitario, de derechas o de izquierdas. Un profesor jamás debiera ser representante del Estado; cuando tal acontece, el profesor es ya un agente político. Un profesor no tiene que ponerse al servicio del Estado sino de la nación, transmitiendo la *cultura* de ésta y no la posible *doctrina* de aquél.

Cuando se proponen modelos escolares hay que prestar atención a las reflexiones recién traídas. Se disimula corrientemente que el modelo propuesto es un modelo de facción en vez de ser modelo nacional. Si la facción sube al poder impondrá su modelo particular, desde el Estado, al conjunto de la nación como si fuera cuestión de un modelo nacional de escuela.

Resultaría más correcto y convincente si el presunto interlocutor, que propone un modelo escolar, empezara confesando su ideología o su militancia política, es decir, su inesquivable «parti pris», su manera casi biológica de inscribirse en la colectividad, y a continuación sacara las consecuencias más o menos lógicas de esta su postura opcional o de compromiso colectivo.

En lugar de querernos convencer, alguien, de que su modelo escolar es el único válido, apabullándonos con discursos especiosos: que si educación científica, que si educación autogestionada, que si educación democrática, que si educación autónoma...; es mucho mejor que comience sincerándose y nos diga: mire usted, yo soy comunista, y yo soy socialista o socialdemó-

crata o anarquista o demócrata cristiano o liberal o fascista o..., y, por consiguiente, de acuerdo con mi ideología política, propongo tal modelo de escuela en vistas a la sociedad ideal que defiendo.

Sucede que en estas cosas de la convivencia humana, primero está el entusiasmo por un ideal político y sólo después viene la racionalización de este primordial «pathos» o apasionamiento. El que, a veces, se denomine «ciencia» a tal racionalización no fuerza a que ésta deje de ser lo que es: una superestructura psico-social.

Puestos a descubrir los principales modelos de escuela que se proponen desde las diversas opciones políticas presumiblemente mayoritarias, atinamos a ver tres. Los ofrecemos como consecuencias de concretas ideologías políticas —que no discutimos ahora—, en vez de presentarlos como verdaderos o falsos, buenos o malos, eficaces o ineficaces.

El primer modelo sería el de una *escuela estatal, única y laica*. Defiende objetivamente la monoideología escolar aunque por razones obvias no se explicite esto en exceso, cuando se propone dentro del mundo occidental. Se excluye claramente la confesionalidad religiosa de la escuela. La cosmovisión marxista de la existencia, por ejemplo, será entonces la única ideología predicada. La razón de ello es que, a tal ideología, se la llama «ciencia». Los militantes de partidos comunistas y hasta social-marxistas poseen un modelo muy parecido a éste, que encaja con su prefiguración de sociedad. La escuela cubana podría convertirse en paradigma.

El segundo modelo es el de una *escuela pública* —no necesariamente estatal— y *pluralista*. Aquí no se ve con buenos ojos la escuela privada, la cual será a lo sumo tolerada aunque jamás favorecida. Se luchará abiertamente contra la escuela-negocio. Se defenderá la pluralidad de ideologías dentro de la institución escolar, incluida la religiosa. Algunos nostálgicos y utópicos, sin embargo, soñarán aún en una imposible escuela neutra. Militantes de socialismos no-marxistas y algunos democristianos proponen este modelo escolar. La escuela sueca podría ser su concreción histórica ejemplar.

El tercer modelo es una *escuela privada* —sin excluir la pública— y *plural*. Este es el modelo que ha imperado, por ejemplo, en España durante los años de dictadura franquista. Lo defenderán probablemente algunos partidos liberales y hasta tal vez neo-fascistas.

La extrema derecha abogará preferentemente por el primero de los tres modelos aunque modificando los contenidos ideológicos, siendo el marxismo substituido por el fascismo.

Relacionar escuela y Estado fuerza a pensar también en el par: *escuela pública* y *escuela privada*. Se trata de un tema todavía discutido con no diminuta emotividad. El liberalismo reforzó la distinción entre «lo privado» y «lo público»; desde tal distinción cobran precisamente existencia la escuela pública y la escuela privada. La pública siempre queda más vinculada al Estado mientras la privada tiene mayor relación con la familia. Preferimos, empero, ahora llevar la reflexión por caminos propedéuticos, casi semánticos, apuntando soluciones en esta línea, pero sin entrar en el fondo de la cuestión por tratarse de un tema que incumbe a la sociología, al derecho, a la política y a la moral, pero no directamente a la filosofía.

«Escuela pública» y «escuela privada»: he aquí un par de trampas lingüísticas. «La escuela tiene que ser pública; es evidente», dice uno. Otro, en cambio, sentencia: «también tiene que haber escuelas privadas; salta a

la vista». Las evidencias del primero provienen de la «justicia»; la clarividencia del segundo se origina en la «libertad», según cuentan.

¿Dónde se esconde la trampa? Al sostener «la escuela tiene que ser pública», uno ignora qué se defiende, estando convencido por otra parte de que se profiere un aserto respetabilísimo. El engaño se halla en que creyendo sostener algo muy precioso, nada se afirma en concreto. En la mayoría de ocasiones, la expresión «escuela pública» —y lo propio hay que contar de «escuela privada— encierra mucha mayor cantidad de emoción que de noticia, más secreciones suprarenales que bioquímica cerebral.

«Escuela pública», ¿qué significa? Si abandonando las fantasías nos atenemos a los hechos, nos encontramos con que tanto en el pasado como en la actualidad, «escuela pública» ha designado y designa realidades escolares harto distintas. Así, la escuela de la Alemania nazi era pública como lo son ahora las escuelas sueca, soviética, francesa o la española del Estado. No nos queda otra salida que escoger, pues son muy diferentes a pesar de nombrarlas a todas con el mismo significante. No caeríamos en la trampa si al decantarnos por la «escuela pública» especificáramos un modelo concreto de entre los históricos o los actuales. El modelo sueco de «escuela pública», respeta las diversas ideologías; el modelo soviético de «escuela pública», en cambio, impone la ideología del Estado con igual brutalidad que en la Alemania de Hitler.

Algunos creen que añadiendo a «escuela pública» lo de *democrática* se obvia la indefinición anteriormente señalada; y no sucede así. Veamos, si no: ¿qué democracia?, ¿la española?, ¿la soviética?, ¿la sueca?... No queda más remedio que abrir los ojos, contemplar qué pasa en España, en la Unión Soviética, en Suecia..., y después publicar uno qué quiere. Lo demás son descaradamente trampas. Existen múltiples modelos escolares; ¿por cuál nos inclinamos? Esto es concreto. Lo otro es palabrería.

«Escuela pública», ¿la de qué país?; «Escuela privada», ¿la de qué país?; «Escuela democrática», ¿la de qué país?... Planteado así el asunto, sabríamos de qué se platica. Con palabras altisonantes, podremos hasta emocionarnos, pero desconoceremos de qué estamos hablando.

Escuela y clases sociales

La lucha de clases dentro de una sociedad tiene que ver con las instituciones sociales existentes en dicha sociedad y, consiguientemente, con el modelo escolar privilegiado desde el poder. Lo que no queda tan nítido es el grado de la dependencia. Sin embargo, aquí se sitúa una explicación del fracaso de la escuela como institución introductora de la igualdad entre los ciudadanos.

A principios del siglo XX nadie ponía en duda la capacidad de la enseñanza para reducir y aun anular los «handicaps» socioculturales surgidos de la situación social de las familias. Se tenía verdadera fe en la escuela. Los padres más humildes estaban convencidos que sus hijos escaparían de la miseria en cuanto se libraran de la ignorancia. Ciertamente el desarrollo de la escuela primaria y de la enseñanza secundaria ha acompañado al desarrollo industrial y al crecimiento económico. Los niveles de vida han subido. Pero, estos últimos tiempos, han brotado serias dudas sobre el poder

nivelador de la escuela. La sociedad continúa dividida en grupos y en clases.

La institución escolar, para algunos, ha relevado a la institución Iglesia en su tarea de transmisión cultural, ideológica, intentando también con tal faena prolongar la sociedad burguesa y el sistema capitalista de producción. Esta nueva función de la escuela se resumiría con la siguiente expresión: «la lucha de clases transita por el organismo escolar». Tal institución ha dejado de ser un «no man's land» ideológico, hallándose al servicio de grupos sociales. En otras palabras: aquello de la «escuela neutra» es un monstruoso bluff, un chiste de mal gusto. La institución escolar disimula la realidad, dando gato por liebre, inculcando la competición, el egoísmo, y también la resignación y la pasividad, haciendo creer por otra parte a las gentes que aporta la salvación y la libertad de las sociedades y de los individuos que en ellas moran. Ciertamente, enseña saberes indispensable, pero esto constituye el cebo del anzuelo fatídico. Para colmo de males, la escuela pasa por ser la institución social particularmente apta para consolidar la división de la sociedad en clases. Por esta razón se negará a los padres el famoso derecho de elegir centro escolar para sus hijos y el derecho a orientación profesional; tales derechos son mecanismos para perpetuar las clases sociales.

Se objetará que la escuela también promociona individuos de clases pobres, proporcionándoles el arma del saber. A lo cual responden que la escuela no da nunca susodicha arma a la clase obrera, sino a determinados individuos de la clase obrera, los cuales por el solo hecho de estar en posesión de tal saber dejan de ser miembros de la clase obrera.

Ante esta literatura —que debe ser adjetivada de abiertamente contundente—, uno nota en su entraña el impulso de rechazar la escuela; pero se trata de un impulso primario, fruto de no matizar y de no darle vueltas a lo leído. Por lo pronto, no siempre el aparato científico-positivo (análisis sociológico) que debe probar los anteriores asertos es suficientemente válido. En ocasiones, tales estudios son más ejemplos o muestras a favor de tesis dogmáticas que análisis rigurosamente científicos que permitan correctamente la universalización. Aparte que en tales menesteres la cantidad de variables es tal que, según como se plantee la cuestión, hasta la simple enumeración exhaustiva de las mismas se nos escapa. Queremos decir que no es fácil la verificación científica de tales hipótesis. A pesar de ello, conviene admitirlas con tal que se deje un hueco a las iniciativas de maestros, profesores y de otras personas, los cuales permiten el nacimiento de procesos enseñante-educativos mucho menos pesimistas. Y el optimismo fuera todavía mayor si los enseñantes anduvieran tan preocupados por los temas educativos como lo están por los laborales.

El marxismo y el anarquismo han ensayado también la salvación pública a través de la escuela. Uno y otro consideran que la supresión de clases sociales posibilita el nacimiento de una escuela salvífica; ésta a su vez ayuda a consumar la supresión de clases en el seno de una sociedad. No se confunda, sin embargo, el modelo escolar marxista-leninista con el modelo escolar anarquista. Lenin, en *Los sindicatos, la situación actual* (7) sos-

---

(7) LENIN: «Los sindicatos, la situación actual», *Oeuvres*, tomo 32, pág. 12. Ed. Sociales.

tiene que un sindicato es una escuela, asignándole parecidas tareas. La relación pedagógica quedará establecida básicamente a partir del paradigma «sindicato-educante» y también desde el esquema «partido-educante», el cual esquema se constituye en paralelo del papel educador tanto sindical como de partido.

La relación educativa entre sindicato y partido, por un lado, y masa de trabajadores, por otro lado, es una relación descendente en su esqueleto aunque admita florilegios ascendentes en su relleno. La libertad de la base, la de los educandos, es una libertad encorsetada —t. 26, p. 430—. El partido juega siempre un papel dirigente: «organiza..., controla..., fuerza el proceso» —*La enfermedad infantil del comunismo, II*—. Los educandos ignoran qué les conviene: «Nuestro Partido es el intérprete consciente de un proceso inconsciente» —*Un pas en avant, deux pas en arrière,* p. 54—. Los solos educandos, desprovistos del apoyo magistral de los educadores —los miembros del partido—, son incapaces de progresar en su humanización. La clase obrera, educanda por antonomasia, sólo puede superar su espontaneidad sin futuro si se deja impulsar por el partido, el cual constituye el *elemento consciente* de la antropogénesis —*¿Qué hacer?,* II a—. El Partido, elemento educador del ploretariado, constituye la vanguardia y la conciencia de los trabajadores, los cuales son el elemento educando —t. 6, p. 526.

El esquema leninista, como se ve, establece una diferencia notable entre fuerzas *educadoras* y elementos *educandos.* «La clase obrera, escribe Lenin, tiene necesidad de autoridades». La perspectiva anarquista sobre la educación se halla en las antípodas de la marxista-leninista. De ello tuvo plena conciencia el propio Lenin. Una y otra perspectiva, no obstante, concuerdan en la defensa de que una escuela realmente salvadora sólo puede existir en una sociedad que ha eliminado las clases sociales. Una y otra, también, conceden cierto valor incitante a la escuela en vistas a la igualación de la sociedad.

Liquidación de la escuela

«¿No sería mejor suprimir la escuela?». El lector se creerá ante un apartado surrealista, onírico. *Une société sans école,* de Iván Illich, abandona la enseñanza institucionalizada, que considera esclavizante, para dedicarse a la educación liberadora prescindiendo de toda instrumentación escolar. Cuando parece obligado predicar el valor de la escuela —de los dos a los veinticinco años, desde preescolar hasta el doctorado— y todos se esfuerzan clamando que la escuela debe alcanzar hasta al más desheredado, cuando se critica la insuficiencia de las inversiones públicas en la enseñanza..., no es de extrañar que quedemos sorprendidos ante alguien que publica un libro nada menos que para eliminar la institución escolar en bloque.

Ni total acuerdo con Illich, ni desacuerdo absoluto. Encanta su actitud iconoclasta —aquí el icono es la escuela— por lo que posee de estimulante para el intelecto. La fábrica escolar se ha convertido en un elemento mítico, en algo incuestionable en cuanto a su substancia genérica; se discutirá si la escuela tiene que ser *de uno u otro modo,* pero se respetará —¡no faltaría más!— la *substancia* escuela. Illich ataca, en cambio, a la escuela en sí mis-

ma y no, ciertamente, su vida accidentada o su sombra; y aquí radica su originalidad. No lo sigamos en la invectiva global, pero sí parece interesante que descuarticemos el mito escolar; después podremos continuar, quizá, con el engranaje de la escuela, pero habiéndolo previamente desmitificado.

La institucionalización escolar se opone —según Illich— a toda forma educativa que merezca realmente este nombre. La escuela perjudica a la educación por considerarse como la única capacitada para la tarea educadora. La meta que nos tenemos que fijar no es otra que la de asegurar las mismas posibilidades educativas para todos; ahora bien, confundir este objetivo con la escolaridad obligatoria es cometer el mismo disparate de los que confunden la «salvación cristiana» con la Iglesia. Prosigue Illich sosteniendo que la escuela —pienso concretamente en la institución— se ha convertido en la religión de un proletariado moderno, al cual la organización escolar hace ofrenda de sus promesas salvadoras —promesas, por otra parte insignificantes— propias de la era tecnológica. La escuela ha pasado a jugar el papel de «salvador» papel que en otras épocas se atribuía exclusivamente a Cristo. Por esta línea se está exagerando, mitificando la escuela, y es preciso desmontar el mito que nos aliena.

Pero hay más cosas: tenemos necesidad de separar el Estado y la escuela, como antaño ya se separaron en más de un lugar el Estado de la Iglesia.

A pesar de que la enseñanza contribuye al proceso educativo, éste no se fundamenta en aquella. Ciertamente, algunos conocimientos se adquieren en el recinto escolar, pero la mayor parte son fruto de experiencias extraescolares. ¿Dónde aprendió a hablar el niño? Cuántas veces, incluso un segundo idioma, lo hemos aprendido por circunstancias como el cambio de domicilio, un viaje, un enamoramiento, etc.

La escuela se ha convertido en fuente de falsas ilusiones. He aquí algunas, según Illich: hacernos creer que proporciona las mismas posibilidades a todos, cuando éstas se encuentran fuera del ámbito escolar y son distintas según el grupo social de pertenencia; asegurarnos que ella —la escuela— es el centro privilegiado de la educación, cuando, por el contrario, se nos educa de hecho fuera del organismo escolar; contarnos que la escuela es un servicio público, cuando de hecho se encuentra al servicio de economías privadas. No sólo engendra ilusiones la escuela; padece, además, otras enfermedades graves que sumadas a las anteriores claman por su supresión: el saber dispensado es *ambiguo* ya que confunde adquisición de conocimientos y madurez cultural; es un saber *obligatorio* —quien está desprovisto de título pasa a ser infravalorado social—; el saber de la escuela está *monopolizado* —determina los valores sapienciales y los impone después a título, ciertamente irónico, de neutralidad—; se trata de un saber *prefabricado* como la Coca-Cola o los viajes organizados.

Positivamente, ¿qué propone Illich? Que la educación se coloque al servicio del individuo y no al servicio de la sociedad, ya sea la manipulada o la manipuladora; él lo traduce en una educación llevada a cabo en el contexto social, generalmente dentro del mundo laboral; además, tiene que ser permanente, ha de ser libre y no impuesta por los que mandan, escogiendo cada persona su modelo educativo.

De no suprimir la escuela, continuaremos reproduciendo incesantemente la *sociedad de consumo* que tanto deshumaniza. ¿Qué colocar en el lugar dejado por la escuela? Nos contesta: una red de objetos educativos —biblio-

tecas, cintas magnetofónicas, películas, diapositivas, laboratorios...— puestos al servicio del público; un sistema de intercambio de conocimientos que permita ponerse en contacto a quienes los ofrecen con los que los solicitan; un organismo que facilite debates entre iguales; y, finalmente, un grupo de educadores puestos a disposición temporal de los ciudadanos que lo soliciten.

No está mal, pero suena a utopía. Y esto a pesar de estar de acuerdo con la casi totalidad de sus críticas.

¿Por qué interesa el pensamiento de Illich? En gran parte porque destruye lo consagrado, lo institucionalizado. De una manera muy desgarrada nos vamos liberando —o así lo parece—, aunque no sorprendería que abandonásemos simplemente una represión para caer en otra. Y desenfadadamente nos esforzamos en vivir con una total novedad. Illich exalta esta dinámica, predominante en las nuevas generaciones, lo que de ningún modo quiere decir que esté falto de razón en sus intuiciones.

Antes de proceder a un breve análisis crítico del pensamiento de Iván Illich, no estará de más sintenizar algunas de sus tesis. ¡Fuera la escuela! ¿Por qué? Por ser un mito, un ritual, una aberración. Illich echa por tierra todas las «escuelas», las reaccionarias y las progresistas, las conservadoras y las contestatarias, porque el mito escolar en su opinión convierte al maestro a al vez en guardián, en predicador y en terapeuta. El maestro es el *guardián* del sistema vigente —aquí o allá—; además *predica* los «valores» y el conformismo con ellos, y los predica porque se sobreentiende que está en posesión de la verdad, porque está constituido por la ley en «intermediario» entre el Saber y los enseñados. Juega el papel divino de decretar lo que está bien y lo que no lo está. También es *terapeuta*, el maestro, entrometiéndose con esta excusa en la intimidad personal de cada uno sin respetar las garantías de la libertad individual.

La escuela —todo centro educativo— continúa Illich, posee la exclusiva de conceder títulos, con los cuales y únicamente con ellos se pueden obtener medios para ganarse satisfactoriamente la vida, aunque eso esté actualmente en entredicho. La escuela ha acabado siendo su propia justificación porque la gente ve en ella la fuente del «rito del progreso». La escuela no nos descubre nada; su labor es la de *reproducir*. La escuela se limita a conformar a los educandos a las exigencias del consumo de la producción industrial. Illich castiga duramente a la institución escolar y su personalización: el maestro o educador.

No interesa ahora decidir si Illich tiene o no razón, sino denunciar la inanidad de sus ataques, su idealismo. La «idea de justicia» no traerá nunca a la tierra la «justicia»; la «idea de una nueva educación» no hará brotar nunca la «nueva educación». Con esto nos referimos a que tanto la institución escolar como la ideología que la protege son dos elementos superestructurales que están en función de su infraesctructura socioeconómica. Hablando con otras palabras: ¿se puede eliminar la escuela como institución, sin antes cambiar profundamente lo que la hace posible e incluso indispensable? Illich parece desconocer la dependencia de la escuela tanto frente a los medios productivos como frente a las relaciones de producción, y en este supuesto sus discursos son muy interesantes, pero son perfectamente vanos, o casi llegan a serlo. Si no se introduce objetivamente en el terreno de la praxis, si no se enfrenta con la intraestructura de la sociedad, su discurso se quedará en eso: en discurso o habladuría culturalista.

Unicamente podemos dar importancia a sus críticas contra la escuela si van unidas a acciones como las que llevan a término —entiéndase: querrían llevar a cabo— los «ultraizquierdistas». Podrá suceder muy bien que estas acciones sean en la práctica perfectamente inútiles o incluso, si tanto se apura la cosa, contraproducentes; pero, por lo menos hay una coherencia mental entre el ámbito del «decir» y el del «hacer», cosa que no se encuentra en la producción escrita de Iván Illich. Este analiza las instituciones —preferentemente la escolar— como si fuera una cuestión de realidades autónomas que se podrían someter a análisis, e incluso a terapéutica, independientemente de sus condicionamientos socioeconómicos. A pesar de esto, las sugerencias despiadadas de Illich poseen algo muy bueno: no nos dejan en paz; y esto podría provocar el inicio de cierto cambio.

Bibliografía

ALBERTI, A. y otros: *El autoritarismo en la escuela,* Ed. Fontanella, Barcelona.

ARMAND, L. y DRANCOURT, M.: *Una sociedad en movimiento,* Ed. Cid., Madrid.

BANDELOT, C. y ESTABLET, R.: *La escuela capitalista en Francia,* Ed Siglo XXI, Madrid.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. P. y SAINT-MARTIN, M.: *Rapports pédagogiques et communication,* Ed. Mouton, Paris.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. P.: *Les héritiers,* Ed. Minuit, Paris.

La Réproduction, Ed. Minuit, Paris.

FERNÁNDEZ DE CASTRO: *Reforma educativa y desarrollo capitalista,* Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid.

FOURNIER, J.: *Politique de l'éducation,* Ed. Seuil, Paris.

GLOTON: *A la recherche de l'école de demain,* Ed. Armand Colin, Paris.

GUSDORF, G.: *¿Para qué los profesores?* Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid.

LAMBERT, Ch.: *L'enseignement de demain,* Ed. L'Ecole Unique, Paris.

PALLACH, J.: *La reforma de l'ensenyament mitjà,* Ed. Nova Terra, Barcelona.

SNYDERS, G.: *Ecole, classe et lutte des classes,* P.U.F., Paris.

VARIOS: *La répression dans l'enseignement,* Ed. Maspéro, Paris.

9 - LA CULTURA Y SUS FUENTES

Condicionado y condicionante

Cerrando la incursión más detenida que acabamos de realizar a través de la institución escolar —por tratarse de un agente socializador preferentemente discutido en estos tiempos —conviene proseguir la descripción de la *educación como proceso.* Unicamente así alcanzaremos cierto perfil del *qué* educacional. Después nos asaltará ya el *para qué* del hecho educativo.

Los educadores actúan principalmente sobre los educandos a través de las instituciones —familia, escuela, iglesia, sindicato, partido, prensa, televisión, radio, espectáculo...—. Esto ha quedado sentado. Las instituciones trasvasan o transmiten modelos culturales del medio ambiente social hacia los cerebros de hijos, escolares, neófitos, fans, crédulos, papanatas, fanáticos, aprendices, medradores, curiosos, amendrentados, aburridos, pasmados, débiles, explotados... Algunas instituciones sociales —muy pocas— laboran en la producción de nueva información cultural. Salta a la vista, por tanto, que es pregunta muy pertinente aquella que se interroga sobre la fuente de la cultura como también acerca del origen de las mismas instituciones socializadoras. Si los modelos culturales, con los que se moldea el saber y la conducta de los recién llegados a una sociedad, resultan tan decisivos, tan apabullantes, es sensato indagar por su nacimiento. Sólo de esta guisa completaremos el engranaje que constituye este magno proceso que indiferentemente puede llamarse educación o antropogénesis, siempre desnudándolo, en esta fase, de lo axiológico en cuanto tal —lo cual traería ya lo de «buena o mala educación»—. Los valores entran indiscutiblemente en una estructura cultural, mas ahora los contemplamos todavía como simples *datos* sin entrar en la disquisición de qué valores son positivos y cuáles negativos. Esto ya forma parte de la *educación como contenido.*

Lo que salta a la vista cuando se analiza una sociedad, sea actual o pretérita, son las costumbres, las catedrales, la música, su física o su filosofía, su sistema jurídico, su organización política, su manera de enseñar, sus reglas de moral..., etc. Hasta tal punto es esto así que nos vemos fácilmente tentados a creer en la independencia de estas realidades, como si llevaran vida aparte, y no se nos ocurre, por lo menos de pronto, verlas conectadas y menos todavía supeditadas a otras realidades también, por cierto, detectables. Nos da la impresión al primer vistazo ingenuo que la llamada historia de la cultura ha seguido su marcha al margen de la historia de la producción, de los diversos hechos nacionales y aún de las mismas biología y geografía. Un análisis más detenido de los diferentes datos permite descubrir fuerzas que relacionan unos hechos con otros, poseyendo algunos mayor peso que los restantes. En la figura 9.1. hemos esquematizado este aserto, indicando vectores que señalan las relaciones. Dentro de lo infraestructural cabría también determinar qué factores poseen mayor influencia, y aún sería aconsejable subrayar los juegos de fuerza que se desarrollan entre ellos. Probablemente descubriríamos que la historia social de la producción disfruta de mayor vigor que los restantes elementos. También lo superestructural, por otra parte, presiona sobre lo últimamente condicionante. Al fin y al cabo, la historia constituye un todo dinámico fuertemente trabado gracias a la imbricación de sus elementos constituyentes. Analizarlos separadamente como ahora hacemos es cuestión de método pero no de realidad. El factor «libertad del espíritu» va señalado diferentemente en el cuadro a fin de subrayar su peculiaridad de no ser objetivable científicamente.

Los idealistas han descubierto en el pensamiento el motor que ha creado por su cuenta las instituciones y los modelos de cultura. Para ellos goza de primacía la cultura, hija predilecta del discurso mental.

Los materialistas absolutos, en cambio, han negado el juego de influencias que desciende de la superestructura hacia la infraestructura. Para éstos, la lucha de clases es la única explicación de la cultura y de las instituciones; el proceso ascendente es totalmente irreversible. No parece que los datos den la razón ni a los primeros ni a los segundos; siendo lo más sensato desde el ángulo científico situarse por ahora en una postura intermedia. Lo material —físico, biológico y social— y lo intelectual —ideas, valores, leyes físicas, teoremas...— forman un todo dinámico en el que no puede decirse sin dogmatismo que lo uno es *total* epifenómeno de lo otro.

Las estructuras sociales básicas han sufrido más cambio con el descubrimiento del motor a vapor o del de explosión y con el descubrimiento de la electricidad que a causa de la *Crítica de la Razón Pura* de Kant. En la suavización de la dureza de vida de los siervos medievales ha pesado más sin duda la invención de los arreos de los aminales de labranza que los grandes tratado de justicia del medioevo.

Los modelos de vida colectiva —normas, por ejemplo, morales— típicos de una época histórica, con los cuales va a darse forma a los educandos, nacen condicionados por lo económico, por lo social y hasta por lo político. Los «mores» —*les moeurs* que decían los escritores del siglo XVIII francés— propios de una sociedad no nacen del espíritu de la época, ni de la suma de los espíritus singulares que la habitan como por arte de prestidigitación, sino que cobran vida a partir de las maneras de trabajar —técnicas y relaciones de producción—. La historia de las ideas, aun la de las ideas mo-

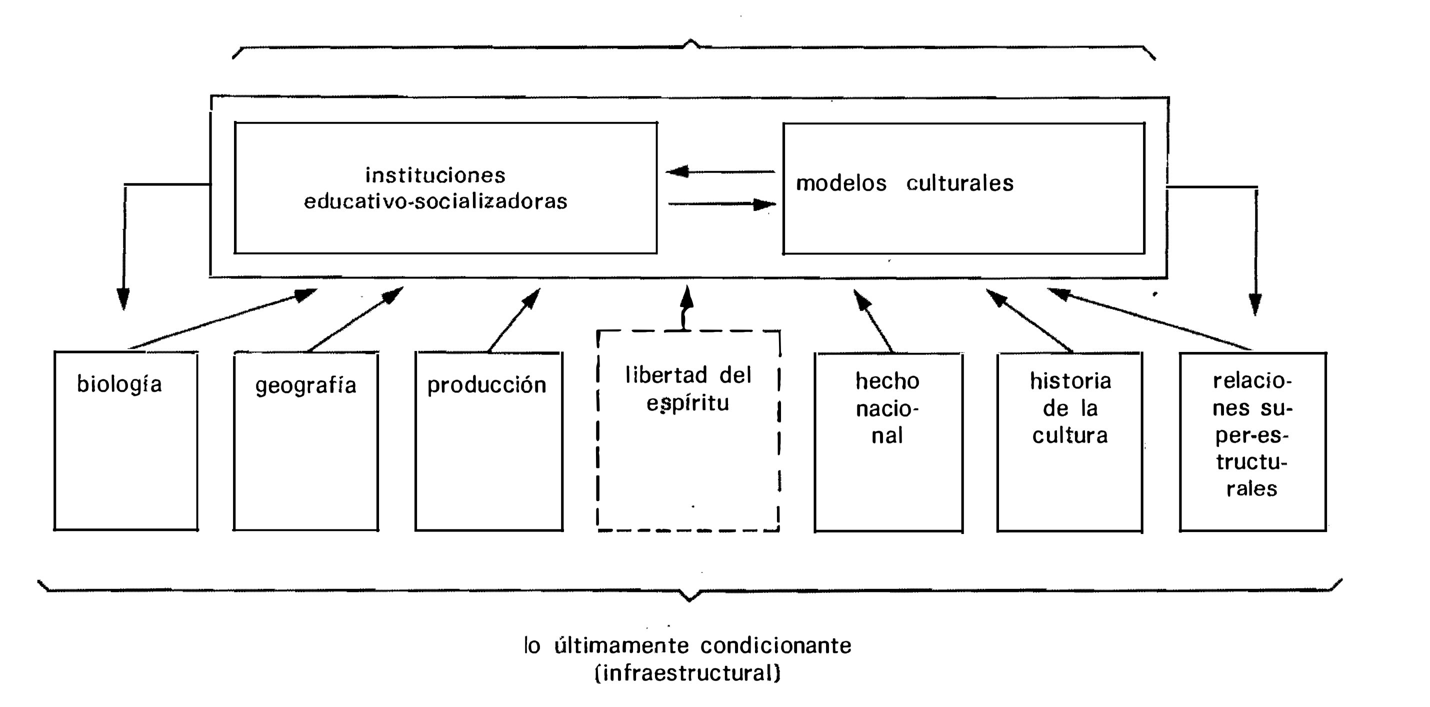


Figura 9.1. — *Paso de lo condicionante a lo condicionado en la educación.*

rales, sólo puede tomarse en consideración cuando se la contempla desde la historia de lo socio-económico (1).

El modelo de varón y el modelo de mujer, el rechazo de la coeducación o su defensa —para poner otro ejemplo que pesa indiscutiblemente en la educación— son elementos de una determinada cultura que no se resuelven en ideas u ocurrencias o razones; poseen su hontanar en estratos inferiores. Sostener que hombre y mujer tienen psicologías diferentes y que, en consecuencia, han de ser educados diferentemente y en sitios distintos, supone algo más que teorías psicológicas, supone que hay grupos de la sociedad que defienden una familia tradicional, jerarquizada, autoritaria, donde el marido es el jefe, porque defendiéndolo así reservan a los varones los puestos directivos de la sociedad. La estructura social condiciona las ideas en torno a los modelos masculino y femenino.

Como escribe Coombs (2), el proceso educacional escolar —que abraza la cultura a impartir— se organiza en un subsistema dentro del sistema social. Resultan hasta impensables tanto la *familia* y la *escuela* como los *saberes* y los *valores* si no se los aborda desde la totalidad del contexto que configura una sociedad integral. Dentro de la dinámica social, la cultura como también los agentes socializadores —e. g. las instituciones— están condicionados en última instancia por elementos infrastructurales.

Lo geográfico y lo biológico

No tocamos ahora lo biológico como factor condicionante de cultura —y hasta de las instituciones— porque de alguna forma ya le dedicamos todo el tema sexto y algún apartado del quinto. Basta ahora recordarlo.

Lo geográfico —sea geomorfología o recursos— tiene una incidencia originaria aunque no independiente sobre la historia de la cultura. Los recursos, sean forestales, mineros, energéticos —hulla, petróleo...—, hidráulicos —los ríos, por ejemplo— colocan límites a la actividad productora de los pobladores de una tierra. Las ideas, o cultura, que irán originándose a lo largo de la producción histórica reciben una primera delimitación por parte de los recursos geográficos. El clima y el relieve no son tampoco ajenos a la historia, comprendida la historia de las ideas.

Pierre Vilar (3) descubre en la particular geografía catalana un condicionamiento importante de la historia de Cataluña. Los Pirineos la han configurado como refugio; la casi desaparición de éstos cabe al Mediterráneo la han constituido, a su vez, como región de tránsito. Dada la configuración del

---

(1) ARANGUREN, J. L. L.: *Moral y sociedad*, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid, 1965, págs. 9-14.

(2) COOMBS, P. H.: *La crise mondiale de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1968, págs. 5-6.

(3) VILAR, P.: *Catalunya dins l'Espanya moderna*, Ed. 62, Barcelona, 1965, tomo I, págs. 223-225.

terreno, a través de Catalunya —la litoral— han viajado no sólo mercancías, mas también conocimientos, valores y normas. Los movimientos de los pueblos, ante la barrera pirenaica, se han desviado hacia el paso de Le Perthus. La Cataluña-refugio encierra la posibilidad de que aquellos que la pueblan se constituyan en *nación*. La Cataluña-corredor posibilita el constante enriquecimiento cultural. Si no hubiera habido Pirineos sino, por el contrario, una inmensa llanura al sur de Francia, la cultura surgida en la zona ahora llamada Cataluña hubiera sido otra; difícilmente hubiera aparecido la nación catalana con su lengua y sus típicos contenidos culturales. La Cataluña-refugio hizo posible el surgimiento de la conciencia de poseer una común cultura. La sola Cataluña-corredor no facilita las cosas en tal dirección.

La historia, pues, según parece, está orientada por la geomorfología. También se halla condicionada por los recursos, sin querer, empero, establecer ahora el grado de dependencia. Exagerarlo no iría acorde con los datos que poseemos. Los productos alimenticios básicos, las materias primas y las fuentes de energía orientan en alguna medida el desarrollo histórico. Este, sin embargo, viene más señalado por las fuerzas de producción —técnicas, por ejemplo— y por las relaciones sociales de producción que por los recursos naturales. Tales recursos pueden quedar inexplotados durante siglos si no entran en juego oportunamente las *fuerzas* y las *relaciones de producción*. Ahora bien, el hecho de que estén allí constituye un dato primario que posibilita cierto desarrollo histórico que no quedaría posibilitado de faltar tales recursos.

La industrialización del País Vasco, para poner otro ejemplo, —industrialización que se traducirá en transformaciones de los modelos culturales—, se debe a la presencia de excelentes minas de hierro, cercanas a los grandes yacimientos carboníferos españoles y se debe también a la facilidad de relaciones con el norte de Europa. Los recursos geográficos de una zona prefiguran en algún grado la historia social y cultural de dicha zona.

Vilar resume su pensamiento sobre este tema con las siguientes frases: «La geografía orienta. Propone, pero no impone» [4]. La naturaleza le brinda a la historia un marco, un punto de arranque, pero no la predetermina. Ahora bien; la historia con la cultura sustentada por ésta se mueve dentro de los límites señalados por el marco geográfico.

La praxis productora

Algunos escritores están convencidos que la escuela en particular y la educación en general constituyen instrumentos aptos para transformar seriamente la sociedad. Hasta se han ensayado prácticas escolares libertarias en el seno del mundo capitalista con la esperanza de mudar así substancialmente la estructura burguesa de la sociedad. Sin negar el peso de la escuela y de otras instituciones encima de la infrasestructura productora, conside-

---

(4) Ibíd., pág. 426.

ramos utópico un cambio protagonizado por los elementos superestructurales de la sociedad. Una revolución cultural, por otro lado, puede alcanzar éxitos duraderos en la medida en que va precedida o, por lo menos, acompañada de una revolución en las fuerzas productoras y en las relaciones sociales de producción. Esto es así porque en gran parte el surgimiento y la persistencia de los modelos culturales, a transmitir a los educandos, son modelos que han sido provocados por la praxis productoras. La cultura viene condicionada en última instancia por la práctica social. Analizamos a continuación dicha praxis para comprender mejor el amplio engranaje educacional o antropogenético.

Los hombres hemos dado pábulo al básico instinto del hombre a través del trabajo. Necesitamos consumir bienes para satisfacer nuestras más elementales necesidades. Llámase *economía* al conjunto de acciones colectivas merced a las cuales satisfacemos las necesidades de consumo.

Los diversos sistemas económicos se especifican según el tipo de propiedad que abrazan. Tomada en su acepción genérica, la propiedad es el derecho sobre cosas y, en ocasiones, sobre personas. Las diferencias proceden de quien la posee, de cómo se transmite, de cómo se reparte y de cómo se adquiere. La clasificación más elemental al propio tiempo que más cargada de consecuencias cara a la organización social es aquella que distingue entre *propiedad privada* y *propiedad común*. Al trabajar se producen relaciones sociales muy distintas entre los hombres según domine la primera o la segunda. Si la establecida es la propiedad privada de medios de producción es fácil imaginar que surja un antagonismo de intereses entre poseedores de propiedad y desposeídos de ella. Este antagonismo traerá lucha, engendrando cada grupo ideas que defiendan sus intereses —ideas morales, jurídicas, religiosas, artísticas, filosóficas, políticas...— En principio triunfarán las ideas del grupo más potente que será también el detector del poder político del Estado. Este parece ser, por lo menos, el esquema más plausible.

El sistema de propiedad, las relaciones laborales así como las de consumo de una sociedad dada no son jamás un todo autónomo sino realidades sociales íntimamente relacionadas con el resto de la estructura social y con la cultura. La producción es un subsistema social y el ámbito de las creencias colectivas otro; ahora bien, el primero ejerce mayor influencia sobre el segundo que no al revés. Consideramos, no obstante, sin fundamento empírico la teoría que defiende un determinismo económico tal que ve en la cultura una simple excrecencia del modo social de producir.

La división social del trabajo se encuentra en toda comunidad humana que no sea muy primitiva. Tal división estructura hasta jerárquicamente a las colectividades facilitando la división en clases privilegiadas y clases desafortunadas. Las normas y los valores culturales vendrán a consagrar teóricamente el hecho de la división laboral y hasta de la explotación de unos ciudadanos por parte de otros. Los que trabajan en labores más manuales estarán más alienados que los demás. Cada clase social desarrolla su estilo de vida engendrando una subcultura que disfruta hasta de su propio folklore. Cuando las clases sociales cobran conciencia de sus respectivos intereses explota la lucha de clases.

Familia, escuela, Estado..., y modelos culturales son variables dependientes —aunque disfrutando de cierta autonomía— de las infraestructuras de

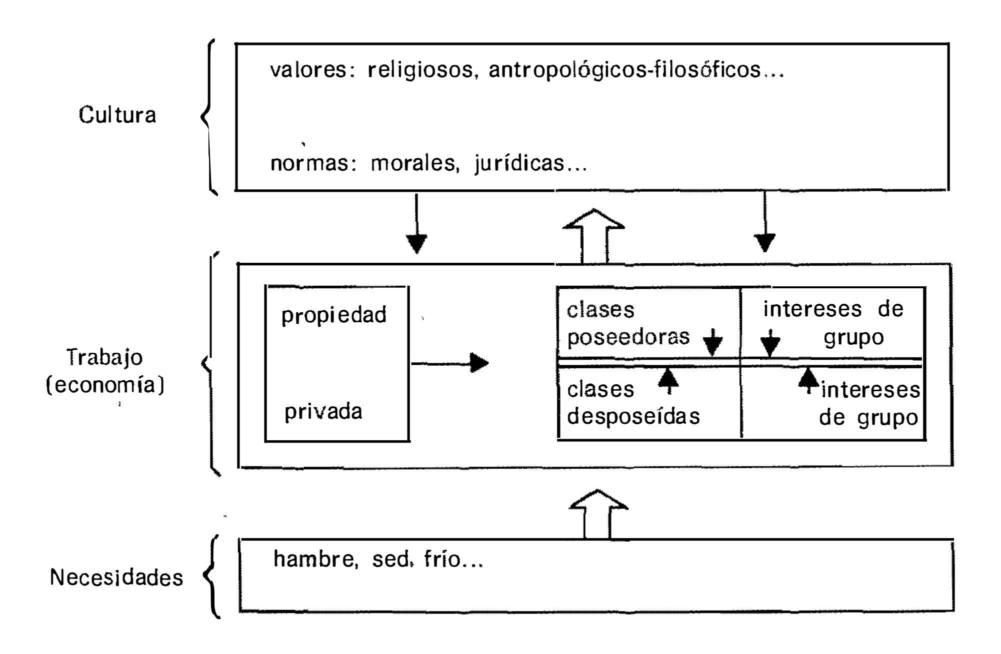


Figura 9.2. — Existe una estrecha relación entre necesidad-trabajo-cultura.

producción. Siendo esto así carecen de seria viabilidad los intentos de las pedagogías no-directivas. Es confundir el efecto por la causa. El comunista francés Snyders lo ha subrayado en su libro *Où vont les pédagogies non directives?* (5). Si las transformaciones de la escuela, con la cultura allí impartida, caminan en solitario, por muy radicales que sean dichas transformaciones, no serán ni ampliables ni duraderas. Se ha perdido de vista el principal hontanar tanto de las instituciones como de la cultura.

En el extremo opuesto se sitúan aquellos que como Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, y como Iván Illich imaginan tan determinadas, la escuela y la cultura, por las infraestructuras sociales que prácticamente las consideran siempre peligrosas en el seno de una sociedad burguesa. La escuela y su cultura, según los análisis de estos cinco sociólogos, jamás jugarán el más mínimo papel liberador, hallándose sometidos a un juego fatídico de reproductores de una sociedad vertebralmente injusta. La escuela reproduce de modo fatal la estratificación en clases sociales. También Snyders (6)

(5) SNYDERS, G.: *Où vont les pédagogies non directives?*, P.U.F., Paris, 1975.

(6) SNYDERS, G.: *Ecole, classe et lutte des classes*, P.U.F., Paris, 1976.

ha atacado este simplismo. La cultura entregada en los centros escolares está contaminada por la ideología de las clases dominantes; la institución escolar, como tal, está al servicio preferentemente de las clases privilegiadas; ahora bien, de aquí no se concluye la total peligrosidad ni de la cultura suministrada ni del engranaje escolar. La escuela y la cultura también son útiles a los grupos proletarios; al fin y al cabo es aquí donde se adquieren los conocimientos que pueden liberar de la explotación. Lo sensato es renovar la escuela pero no destruirla.

Cultura e instituciones socializadoras están condicionadas por la praxis productora pero no vienen faltamente determinadas por ésta.

El hecho nacional

Tanto las culturas como las instituciones vienen también condicionadas por el *hecho nacional*, no siendo, éste, fácilmente reducible como algunos marxistas pretenden al resultado de la lucha de clases. Mientras no se pruebe lo contrario, conviene ver en la nación una entidad que posee cierta autonomía desde la cual configura modelos culturales.

En pleno siglo XX estamos contemplando el brotar de naciones salidas de la lucha contra las potencias colonizadoras, sean Argelia, Kenya o Mozambique. ¿Cómo se forja la conciencia colectiva de pertenencia a la nación argelina, conciencia que puede existir independientemente del Estado? También resulta llamativo comprobar cómo a lo largo de la historia la conciencia nacional de una comunidad humana aparece y desaparece, se contenta con una autonomía política a veces, exigiendo en otros momentos una independencia a nivel estatal, y haciendo uso de las armas en ocasiones para obtenerla.

La comunidad nacional es un grupo primario mientras el Estado es un grupo social secundario. Una nación tenderá a darse una estructura política bien sea a nivel de autonomía —caso de la nación flamenca en el Estado belga—, bien a nivel estatal —caso de la nación judía que después de siglos alcanza finalmente la categoría de Estado, el Estado de Israel—. Puede también existir una nación carente de todo grado político como acontece con la nación Kurda que anda repartida entre los Estados de Turquía, Irak, Irán y Siria. Cuando el Estado no adopta la forma federal —así sucede en España—, a pesar de haber más de una nación bajo su dominio, suele imponer la identificación entre el Estado y una de las nacionalidades en detrimento de las restantes. En España la identificación propuesta es entre el Estado español y la nación castellana.

La nación es muy otra cosa que una prolongación de familias; entre lo familiar y lo social-público existe una diferencia sustanciosa. La fuente de la conciencia colectiva, de lo social-público, es la simpatía, mientras que la familia descansa sobre la unión sexual.

La nación es lo social por excelencia, tiene carácter totalmente colectivo; se compone más de «grupos» que de «individuos». Los grupos quedan unidos en nación por *imposición* y por *querer;* la nacionalidad «se padece», se le viene a uno encima por determinismos biológicos, culturales e históricos. Tener tal o cual nacionalidad es haber recibido del medio nacional en el que uno ha hecho su aparición una *mentalidad determinada.* Así como no es po-

sible cambiarse de patria, sí puede mudarse de nacionalidad; basta con que uno cambie de mentalidad.

La nación es aquel dato sociohistórico que transmite y desarrolla una tradición cultural.

Pero la nación no es solamente una unidad impuesta, también es *unidad querida*. Mirando hacia atrás, la nación se padece; oteando el horizonte, la nación se quiere. La nación nos asalta por el pasado y la abrazamos cuando la consideramos como un futuro a realizar. La nación como *querida,* como obra a hacer juntos, ha de esforzarse en dar sentido a la nación como *sufrida,* como impuesta.

La nación es un pueblo que, consciente de una comunidad de origen, de tradición cultural y de intereses, acepta y quiere esta comunidad como condición de la vocación personal de cada uno de sus miembros y tiende hacia el futuro para realizar su proyecto fundamental.

El concepto de nación queda más nítido si se confronta con el de Estado.

Llevados de un escolasticismo fácil algunos autores han aplicado la teoría de «materia» y «forma» a los conceptos de *nación* y *Estado,* considerando la nación algo así como una materia amorfa que recibe del *Estado* la forma que la hace pensable y viable. No faltan juristas que afirman que si la nación llega a tener conciencia de ella misma y de su unidad, esto se debe al Estado, que hace de ella un grupo humano consciente de su destino. El simple hecho de la nación judía, que ha vivido siglos y siglos, tal como hemos indicado, con plenísima conciencia de sí misma, desmiente tan simplista teoría.

El Estado es el poder soberano que le sobreviene a una nación, o a un grupo de naciones, o a una parte de una nación, etc.

Concepto	Tipo de unidad	Condicionantes	
Patria	afectiva	los mismos antepasados la misma tierra	se dan los dos
Nación	histórica	geografía economía raza religión idioma voluntad historia	intervienen todos o casi todos
Estado	política	fuerza dinastía federación decisión colectiva	se dan por separado

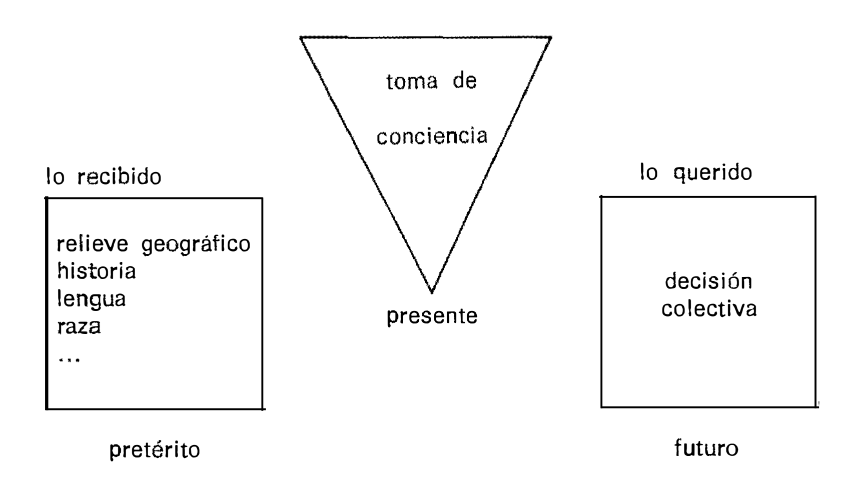


Figura 9.3. — Elementos de la nación.

En el plano de «lo acontecido» y no en el de las opiniones teóricas, tanto se ha dado una nación que luego se ha constituido en Estado —tal es el caso de Alemania— como viceversa, un Estado que después ha engendrado una nación —el hecho de los Estados Unidos.

En Europa las nacionalidades empezaron a madurar con el Renacimiento y llegaron muchas a consolidarse con la Paz de Westfalia en 1648. La Edad Media había constituido un proceso paulatino de gestación.

La doctrina política de Maquiavelo *secularizó* el poder político y constituyó en *autónomas* a las nacionalidades.

Las nacionalidades surgieron en situaciones de desigualdad que forzosamente las abocaron a la lucha.

Resulta plausible ver en cada nación un elemento recibido y otro querido, como escribimos líneas arriba. La geografía, la economía, la raza, la religión, el idioma son entidades entregadas por la historia de un pueblo. Si falta, empero, la *decisión colectiva* de recibir el legado histórico considerado común a fin de proseguir como pueblo, no parece prudente hablar de nación. Entre «lo recibido» y «lo querido» hay que situar la toma de conciencia del grupo.

Una nación no es siempre la ideología que una clase social produce a fin de racionalizar su apetencia de proseguir en la dominación política efectiva. Esta visión de algunos marxistas resulta excesivamente estrecha para explicar los diversos y complejos datos históricos sobre el tema.

En la Unión Soviética donde dicen que no hay clases sociales persiste con fuerza cada vez mayor la conciencia nacional de los diversos grupos comunitarios, los cuales temen verse suprimidos en provecho de la nación rusa (7). La Unión Soviética está compuesta por un 47 por ciento de no-rusos;

(7) *Le Monde*, 2-III-1977.

las diversas naciones que componen el Estado soviético se vieron forzadas a integrarse en él durante la revolución fundacional del Estado, primero, y durante la II guerra mundial, después. La nación rusa conoce un descenso demográfico; por el contrario, las naciones de Asia Central han experimentado en diez años un progreso demográfico del 50 por ciento. A pesar de la rusificación —no pueden obtenerse ciertos empleos y cargos sin conocer la lengua rusa—, la resistencia ha sido notable, hasta el punto, por ejemplo, que el partido comunista de la nación armenia se ha visto sometido a una seria purga entre 1972 y 1974, con entrada de rusos en el secretariado central del partido, a fin de hacer frente al sentimiento nacional agudo que aparecía. Lo mismo puede contarse de otras nacionalidades del Estado soviético.

Tales hechos hacen sospechar que el fenómeno nacional disfruta de cierta independencia y que desde ella se configura, en parte, la cultura de una sociedad. La lengua como mínimo pesará irremediablemente. Aquí residirá una de las causas de los conflictos escolares.

Condicionantes en lo condicionado

La cultura que servimos en las escuelas, familias, espectáculos, periódicos, etc., conoce dos nuevos hontanares: la *interrelación* dinámica que se establece entre todos y cada uno de los elementos básicamente condicionados, de la superestructura social, y la misma *historia* de esta cultura que en la actualidad presenta su propia faz en los diversos campos.

Si una formulación jurídica concreta recibe el primer impulso de la praxis social y del hecho nacional, su modelación definitiva tiene que ver con los demás elementos superestructurales, sean, éstos, otros modelos de conducta —éticos por ejemplo—, sean modelos culturales de conocimiento —biológicos, sociológicos o económicos—, como también sufre mudanza y configuración en contacto con las instituciones —el aparato estatal, la familia, los sindicatos...—. Esta mutua influencia superestructural actúa independientemente, en lo inmediato, del peso infraestructural, convirtiéndose de esta guisa en factor condicionante de la cultura y pudiendo, por consiguiente, ser entendido como algo también infraestructural. Las flechas en la figura 9.4. designan precisamente este factor condicionante.

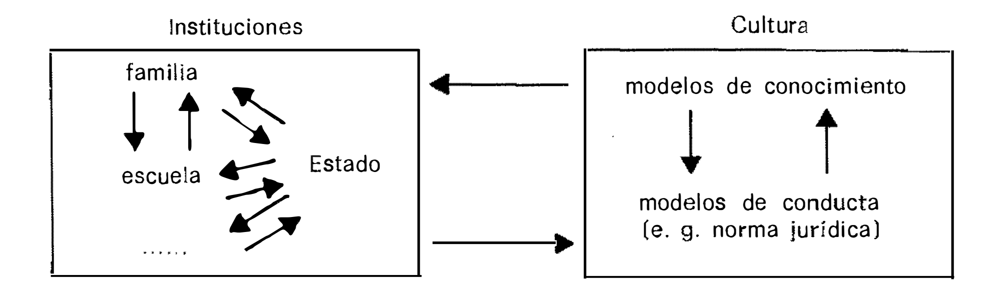


Figura 9.4. — Mutua interacción entre instituciones y cultura.

No discutimos que el hecho cultural responde a las necesidades del hombre como ha subrayado Malinowski con su concepción funcionalista. Ciertamente, mediante la cultura los hombres satisfacemos nuestras más elementales necesidades, organizándonos al propio tiempo —origen de las instituciones— para mejor cumplir con tal cometido. Lo que añadimos aquí es que las concretas culturas no reciben total explicación en sus detalles como no se las entiende desde la confrontación dinámica que vertebra la existencia de cada uno de los elementos. Hegel pecó por reducir el proceso cultural a la dialéctica interna de éste prescindiendo de su base material; tratamos de no caer en el extremo opuesto, que consistiría en explicar la totalidad del fenómeno cultural desde su exterior, despreciando la «agonía» que configura su interioridad.

Son pocas las ciencias, por ejemplo, existentes que disfruten de su perfil marcado que circunscriba el ámbito de su especificidad. No se sabe con exactitud dónde comienza y dónde termina cada una de las ciencias porque se ignora de *qué* tratan, estrictamente hablando. Esta falta de objeto propio de muchísimas ciencias denuncia su inevitable mutua influencia. Lo que diga una ciencia depende de lo que sostengan otras. Las ciencias parten ciertamente de un *positum*, de un algo que está ahí; varias ciencias adoptan para sus análisis el mismo objeto, de aquí una nueva causa de imbricación inesquivable.

Einstein le comentaba a Xavier Zubiri: «Con solo números no hay ciencia. Le es precisa una cierta *religiosidad*. Sin una especie de entusiasmo religioso por los conceptos científicos, no hay ciencia» (8). Apuntaba a que la praxis productora de nociones científicas se halla forzosamente condicionada por otros elementos no-científicos de la cultura.

Aunque perdiendo el aspecto dinámico, el estructuralismo ha insistido en que únicamente la red de relaciones constituyentes de un todo cultural hacen inteligible a este todo. Piaget lo describe así; «Además de la historia hay el «sistema»; tal sistema consiste esencialmente en leyes de equilibrio que repercuten en sus elementos y que, en cada momento de la historia, dependen de la sincronía» (9). Marzoa en su *Historia de la Filosofía* ofrece esta presentación del pensamiento estructuralista: «El modelo ha de ser una estructura; es decir, ha de ser de tal índole que cada elemento se defina exclusivamente por sus dependencias con respecto a los demás» (10). Una cultura, pues, también viene producida, aunque no en exclusiva según creemos, por las fuerzas que se establecen entre sus elementos. En su práctica estructuralista expone así Michel Foucault su visión: «Mi problema ha sido demostrar de qué manera las significaciones vividas de modo inmediato en una sociedad representaban condiciones suficientes para la constitución de un objeto científico... Se trataba de la interrupción entre sentido y objeto científico, es decir, de las condiciones formales para la aparición de un ob-

(8) ZUBIRI, X.: *Naturaleza, Historia, Dios*, Editora Nacional, Madrid, 1955, pág. 275.

(9) PIAGET, J.: *El Estructuralismo*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1974, págs. 88-89.

(10) MARZOA, F. M.: *Historia de la Filosofía*, Ed. Istmo, Madrid, 1973, tomo II, pág. 482.

jeto en un contexto de sentido» ([11]). Quizá sea más explícito todavía, el mismo autor, en el siguiente texto sacado de *Las palabras y las cosas;* enfoca así una cultura: «Los códigos fundamentales de una cultura —los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas— fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá» ([12]).

Si la concepción heliocéntrica del astrónomo Aristarco de Samos —siglo III a. C.— no triunfó en su tiempo y tuvo que aguardarse la llegada de Copérnico —1473-1543—, no se debió a la lucha de clases sino al contexto cultural de Grecia. Thomas S. Kuhn llama *paradigmas* a modelos tradicionales científicos que se explican desde un conjunto de presupuestos que hacen coherente el modelo por cierto lapso de tiempo; la astronomía ptolmaica y la dinámica newtoniana serían dos «paradigmas». Un paradigma científico lleva vida aparte hasta tal punto, escribe, que «puede incluso aislar a la comunidad de problemas importantes desde el punto de vista social» ([13]).

El segundo condicionante de cultura, dentro de lo condicionado social, es, como hemos escrito más arriba, la misma historia de la cultura. Ni la matemática, ni la física, ni el derecho, ni la pedagogía, etc., actuales reciben cabal explicación desconectadas de sus propias historias y de la historia-suma de estas historias parceladas. La historia de la cultura constituye un acerbo que tiene substancia propia, más allá de la historia social. No negamos que esté condicionada por esta última; sólo sostenemos que se independiza en parte, y que en su totalidad —el lado condicionado de esta historia y el lado originario— es un condicionante de todo presente cultural.

Se atribuye a San Agustín esta concepción de la Biblia: «Novum Testamentum in Vetere latet; Vetus in Novo patet» —«El Nuevo Testamento está latente en el Antiguo; el Antiguo está patente en el Nuevo»—. Con esta cita inició el físico Schrödinger una conferencia en Berlín ([14]). Sin aceptar de momento la teleología histórica que puede encerrarse en el texto agustiniano, sí puede servir de ejemplo de lo que estamos subrayando: no se explica, por ejemplo, la nueva ética sin la ética antigua.

En el prefacio al libro *De Revolutionibus*, Copérnico dejó constancia de que había heredado una tradición astronómica monstruosa. Ahora bien, porque el paradigma científico ptolemaico *recibido* fallaba ya en demasiados puntos, fue posible precisamente el cambio copernicano. La verdad científica no es aquella patencia, o *a-léthia*, de que platicaron los griegos; la verdad es fruto del método —*méthodos*— o manera de acercarse intelectualmente a las cosas. Tal acercamiento o metodología gnoseológica es un proceso his-

---

(11) Foucault, M.: *Nietzsche, Freud, Marx*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1970, pág. 38.

(12) Foucault, M.: *Las palabras y las cosas*, Ed. Siglo xxi, México, 1968, pág. 5.

(13) Kuhn, T. S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, F.C.E., México, 1971, pág. 71.

(14) Zubiri, X.: Obra cit., pág. 230.

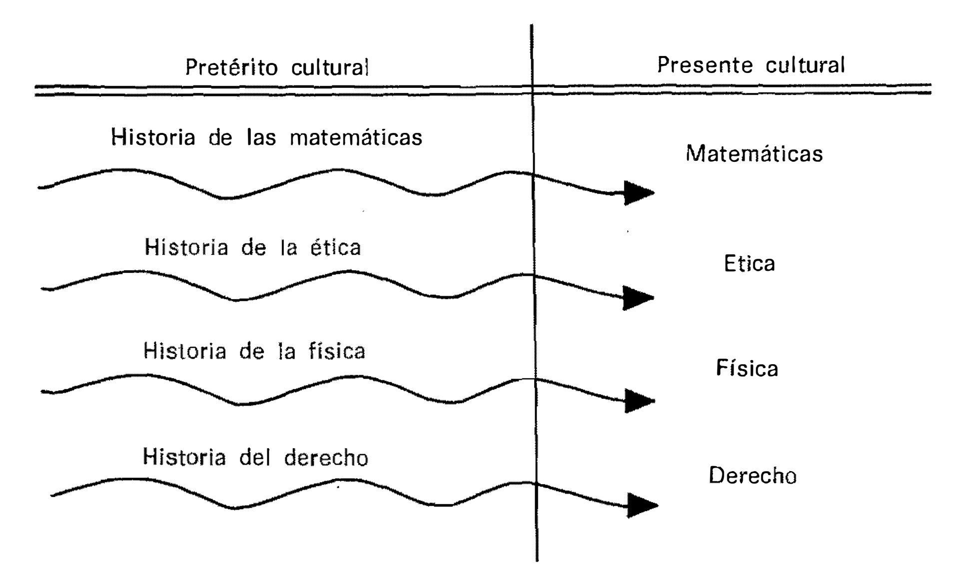


Figura 9.5. — La historia condiciona la cultura.

tórico; no se da una vez por todas. Según se interrogue el mundo, se abre uno u otro campo de posibles respuestas. La interrogación sobre el contorno no comienza a partir de cero, sino de los datos científicos recibidos. Siempre hay unas cuestiones previas que posibilitan el que la inteligencia pregunte de una u otra forma. Porque había matemáticas pudo la física interrogar matemáticamente a la naturaleza. Ahí están las cosas físicas sin apreciables mudanzas desde tiempos remotísimos; la historia de las ciencias, en cambio, modifica sus contenidos incansablemente y lo hace siempre arrancando de lo que le precede. La condicionalidad histórico-cultural es innegable. Hay problemas científicos que sólo han podido presentarse después de otros. La ciencia física de Galileo nació al preguntar *matemáticamente* a la naturaleza.

Paolo Casini ([15]) hace notar cómo la física de Zenón y de Crisipo, fundadores de la Estoa —siglos III-II a. C.—, englobó elementos presocráticos y platónicos gracias a lo cual aparece una concepción vitalístico-materialista del cosmos. La *Physis* es para estos pensadores un proceso dinamizado por el *pneuma* —«soplo»— o por el *pyr* —«fuego»— que lo invade todo. En el origen de las cosas se encuentra el *spermatikós lógos* —«razón creadora»—. Esta cosmología estoica se entiende únicamente desde la historia cultural griega, sin perder de vista tampoco, claro está, la historia social de este pueblo.

([15]) CASINI, P.: *Naturaleza*, Ed. Labor, Barcelona, 1977, pág. 78.

El físico Heisenberg ejemplifica la postura aquí defendida con estas palabras: «La adaptación de nuestro pensamiento y de nuestro lenguaje a las experiencias de la física atómica va acompañada de grandes dificultades. En la teoría de la relatividad fueron muy útiles, para esta adaptación, las discusiones filosóficas anteriores acerca del espacio y del tiempo» ([16]). Los otros campos del saber, y aun de la conducta, así como su pasado condicionan indiscutiblemente cualquier presente cultural.

Fatalismo o libertad

Hemos pasado revista a los seis principales condicionantes del proceso cultural. En el próximo tema abordaremos de frente un posible y descaradamente discutido factor-condicionante de cultura; nos referimos a la «libertad-del-espíritu». Con ello cerraremos el conjunto de secuencias que describen la educación como proceso —o *qué* educacional— quedando abiertos ya a la educación como contenido —*o para qué* educacional.

En este apartado sólo esbozamos la cuestión. Planteamos el tema. Lo llevamos a cabo convencidos de que si no lo hiciéramos así podría dar la impresión que no consideramos pertinente preguntarnos por si alguna realidad no-material —*¿libertad?*— interviene también en la producción histórica de la cultura. La respuesta que se dé no sólo tendrá consecuencias sobre la concepción de la cultura, mas también las tendrá encima del mismo educando, el cual o bien quedará reducido a neurofisología trabajada por los estímulos naturales y sociales, o bien estará además abierto a la creatividad personal, a la responsabilidad, a la libertad. Nos limitamos ahora, sin embargo, tal como hemos indicado, a presentar un perfil del tema de la libertad en el ser humano.

El vocabulario utilizado por el lenguaje de las ciencias de la naturaleza —el lenguaje de la física, por ejemplo— sirve para explicar cierto número de fenómenos de los cuales tenemos noticia, pero no parece muy apto para hacerse cargo de otros fenómenos como, por ejemplo, de la conducta inteligente, la cual encierra la capacidad de innovación. Descartes admitió que el modelo de una máquina podía explicar hasta el comportamiento de un perro, pero se le hacía muy difícil explicar determinados fenómenos de la conducta humana a base de tal modelo mecanicista. El espíritu sería aquella realidad que explicaría las conductas propiamente humanas. Frente a las *ciencias de la naturaleza* hacen aparición, así, las *ciencias del espíritu*. Los conductistas, no obstante, han persistido en explicar las conductas inteligentes en términos de reflejos condicionados, suprimiendo de esta suerte el dualismo cartesiano. Pero, ¿cómo explicar, entonces, el paso de la realidad material a las llamadas *manifestaciones del espíritu?*

La contraposición entre espíritu y naturaleza viene de lejos; los griegos ya concibieron la naturaleza como comprendida y hasta ordenada por el es-

---

([16]) ZUBIRI, X.: Obra cit., págs. 275-276.

píritu. Este era *pneuma*, o principio ordenador, y a la vez explicación o pensamiento, *nous*. La mayoría de los filósofos griegos concibieron el espíritu como «nous», razón, y, por consiguiente, como realidad activa independiente de la naturaleza material.

En la Grecia arcaica, «nous» es aquella entidad que hace que el hombre sea un *proyecto*. El hombre merced a disfrutar de «nous» asume su propia situación, se *da cuenta* de ella, es presencia al mundo; éste, el mundo, es el ámbito de la existencia humana, allí donde puede realizarse el proyecto que el hombre es. *Noein*, conocer, es hacerse cargo, asumir el mundo, no crearlo. Gracias al «nous», el hombre tiene la posibilidad de arrancarse a la existencia inmediata y cotidiana ([17]).

A partir de Platón, el «nous» se entiende ya como conocimiento superior. En el *Filebo* hace notar que el placer no es lo acabado por estar siempre sin determinar; lo que introduce la determinaciónt de las cosas es precisamente el «nous», el cual es presencia del «eidos», de la idea. En el hombre, el «nous» es esta presencia de la *idea*.

Aristóteles es más tajante: sólo el alma del hombre tiene «nous». El ser humano ha dejado de ser una cosa más de la «Physis»; no es tan siquiera un viviente más. El alma humana, dado que es capaz de *noein*, es de suyo nada, ya que mediante el conocimiento puede serlo todo. El alma, poseedora del «nous» —o capacidad de llegar a ser todo—, capaz de realmente conocer, no puede tener determinación propia. El «nous» aristotélico le permite al hombre una intelección superior a la lograda con el saber científico, o epistémico; el hombre tiene un modo de saber por el cual sabe acerca de «lo que es siempre», aprehendiendo las cosas en su ser inconmutable, en sus «arkhai» o principios. Porque es posible la intelección apodíctica acerca del triángulo —el triángulo en general— es posible la ciencia del triángulo. Porque hay «nóesis» del triángulo hay luego «epistéme» del mismo, deducción, demostración.

El ser humano se les apareció a los griegos, indiscutiblemente, como un «animal *distinto*».

Los temas del espíritu y de la libertad se han tratado simultáneamente casi siempre. Uno y otro apuntan a lo mismo: ¿cuál es el estatuto del ente humano? Según se responda ante la libertad del hombre, se obtendrá una concreta noción de éste y también una noción de las relaciones del *ser humano* con el *ser natural*, o naturaleza. Si el hombre es puro ser natural, se queda sin libertad; lo que en él haya de realmente libre no puede ser pedazo de naturaleza, lo cual es forzosamente necesidad.

Cuando algo lo pensamos como *objeto*, lo determinamos; la naturaleza es por esencia un orden de determinaciones. Tales determinaciones pueden provenir —como posibles— de la voluntad de Dios, de la necesidad lógica o de la causalidad natural. En ninguno de los tres supuestos hay libertad puesto que hay objetos, hay determinación. Si el mundo resulta comprensible se debe a que está determinado por algún principio —uno de los tres indi-

([17]) MARZOA, F. M.: Obra cit., págs. 24-26.

cados; los tres se han dado históricamente—. La «libertad del espíritu» con tal planteamiento se sitúa fuera del ámbito de lo comprensible por no estar determinado, al no ser jamás objeto. La libertad no pertenece a la naturaleza, a la necesidad. La «libertad del espíritu» no puede, por consiguiente, probarse; es un postulado. Kant la entendió así.

Si se admite que la «libertad» del hombre también condiciona la producción de cultura, al lado de los restantes condicionantes, se obtiene un modelo metafísico dualista —*materia* más *espíritu*—, con consecuencias serias en la concepción del proceso educador. Si se rechaza dicho factor, el modelo metafísico obtenido es monista y de un monismo materialista. También las consecuencias son graves sobre la educación si se adopta esta segunda alternativa.

Bibliografía

ANDREANI, T.: *Marxismo y antropología,* Ed. Anagrama, Madrid.

ARON, K.: *La lutte de classes, nouvelles leçons sur les sociétés industrielles,* Ed. Gallimard, Paris.

AUGÉ, M.: *Théorie des pouvoirs et idéologie,* Ed. Hermann,

CASSIRER, E.: *Filosofía de las formas simbólicas* (2 vol.), Ed. F.C.E., México.

COLLETTI, L.: *Ideología y sociedad,* Ed. Fontanella, Barcelona.

Alienación, Ed. Labor, Barcelona.

CONDE, R.: *Sociedad, Estado y Derecho en la Filosofía Marxista;* Ed. Cuadernos para el diálogo, Madrid.

GEYMONAT e altri: *Attualità del materialismo dialettico,* Ed. Riuniti.

GOLDMANN, L.: *La création culturelle dans la société moderne,* Ed. Denoël-Gouthier, Paris.

GONZÁLEZ RUIZ, J. M.: *Marxismo y cristianismo frente al hombre nuevo,* Ed. Marova, Madrid.

HABERMAS, J.: *La Technique et la Science comme idéologie,* Ed. Gallimard, Paris.

LABRIOLA: *Saggi sul materialismo storico,* Ed. Riuniti.

MONTENEGRO, W.: *Introducción a las doctrinas político-económicas,* Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

POULANTZAS, N.: *Les classes sociales dans le capitalisme aujourd'hui,* Ed. Seuil, Paris.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.: *Filosofía de la praxis,* Ed. Grijalbo, México.

TIERNO GALVÁN, E.: *Razón mecánica y razón dialectica,* Ed. Tecnos, México.

TOURAINE, A.: *Production de la société,* Ed. Seuil, Paris.

10 - LA LIBERTAD CREADORA

Libertad como gratuidad

El tipo de discurso mental que utilizaremos en el presente tema rompe con las modalidades de discurso hasta aquí usadas, las cuales han sido predominantemente descriptivas y crítico-reflexivas. En la tercera parte del libro reemprenderemos los discursos descriptivo y crítico-reflexivo. El tratamiento de la «libertad creadora» del ser humano no tolera el discurso *lógico* pues sería una manera de asesinar aquella; sólo quedan el discurso *mítico* y, a lo más, el discurso fenomenológico. Nos serviremos de uno y otro. No se trata tanto de describir la libertad —sería dejarla exánime— cuanto de ponerla en marcha, de despertarla y darle vida. A pesar de la radical precariedad científica de tal procedimiento, hay que subrayar que el tema de la *libertad* del hombre es fundamental para pronunciarse sobre el quehacer educativo. Además resulta intratable el *para qué* educacional —objeto de estudio de la tercera parte de esta obra— como no nos pongamos mínimamente de acuerdo en torno a tan a-lógica e importantísima cuestión.

El primer motivo de asombro al estrenar esta temática nos lo brinda la equivocidad del mismo término «libertad». Considérase, si no, esta breve retahila: «libertad sexual», «amor libre», «libertad de pensamiento», «libertad política», «libertad de expresión», «libertad divina», «libertad de los educandos»... Algunos descubren en tal vocablo tres principales inflexiones semánticas: libertad frente el constreñimiento de la naturaleza, libertad ante las presiones sociales y libertad delante los mecanismos del propio y singular organismo psicofisiológico. No exploraremos estas tres regiones del significado. Nos situamos antes; nos colocamos en aquella noción previa sin la cual resultan inconcebibles las diversas concreciones de la libertad. Cualquiera de las libertades predicadas o hasta ejercidas —al menos en el plano del «creérselo uno»— apuntan hacia algo no-objetivo y anterior desde lo cual cobran significación las libertades individuales y sociales.

El pasmo causado por la polisemia del significante «libertad» es cosa relativamente reciente; se da la mano con la maravilla que nos causa la imprecisión del vocablo «hombre». No ha mucho tiempo, las palabras «hombre» y «libertad» resultaban sencillas para la mayoría de las gentes, y sólo eran enrevesadas a las mentes barrocas y complicadas. Pero, esto ha dado un vuelco y ahora casi nadie se pone de acuerdo sobre qué es el *hombre* y qué cosa es la *libertad*.

Heidegger constata que «En ninguna época se ha sabido *tanto* y *tan diverso* con respecto al hombre como en la nuestra... Ninguna época, hasta la fecha, ha sido capaz de hacer accesible este saber con la rapidez y facilidad que la nuestra. Y, sin embargo, en ningún tiempo se ha sabido menos acerca de *lo que* el hombre es. En ninguna época ha sido el hombre tan problemático como en la actual» (1).

Grecia se dio diversas concepciones del hombre. Desde el inicio, empero, los *physiologoi* jónicos ya le buscaron a la naturaleza —la «Physis»— el principio, o «arkhé», que le hiciera reconocible. Había, pues, la *naturaleza* y la *razón* de la naturaleza. Quedaba apuntado el dualismo, lo agarrable y lo huidizo. Heráclito introdujo el *Pólemos* —la «guerra»— como explicación de todas las cosas, en su libro *Peri physeos* (2); este germen de dialéctica era un segundo elemento, escurridizo también, pariente de lo que otros llamaban «pneuma» —espíritu—. En la Antigüedad, entre quienes se abrazaron al monismo materialista —frente a los dualistas— hay que colocar a Leucipo y a Demócrito; los «in-secables» o átomos eran corpúsculos materiales, indivisibles —«átoma sómata»— e inmersos en un espacio vacío. Este mecanicismo eliminaba la libertad, la inteligencia, el origen de la vida, la necesidad de Dios...; todo se explicaba materialmente. Este par de esquemas —o sólo hay materia o bien hay materia y algo no-material— han perdurado en la cultura occidental cuando se ha pretendido comprender la realidad.

La vieja Grecia ya defendió claramente el valor del discurso alocado, inconsciente. Así lo hizo Platón en la *Apología de Sócrates*, donde afirma que la locura es el regalo más hermoso que los dioses han hecho a la humanidad. El mismo autor en el *Fedro* entiende la locura como una pre-consciencia espiritual, una fuerza no-material engendradora de inteligencia. Cosas parecidas han sostenido en la contemporaneidad los surrealistas, aunque éstos han hecho hincapié en la irracionalidad de esta fuerza creadora. André Breton venera una fuerza psíquica inmensa que se idenfifica con la anti-razón y la locura. Una de las inscripciones más claramente en esta dirección, de las que llenaron las paredes de París durante mayo de 1968, decía así: «Tomo mis deseos por la realidad porque creo en la realidad de mis deseos»; resumida esta idea, produjo esta otra frase surrealista: «La imaginación en el poder».

Nos encontramos en la plena ambigüedad de la «libertad» y de «lo espiritual»: por un lado se abre a lo sublime y a lo absolutamente distinto;

---

(1) HEIDEGER, M.: *Kant y el problema de la metafísica*, F.C.E., México, 1954, pág. 175.

(2) HERÁCLITO: *Fragmentos*, Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1973, págs. 104-105.

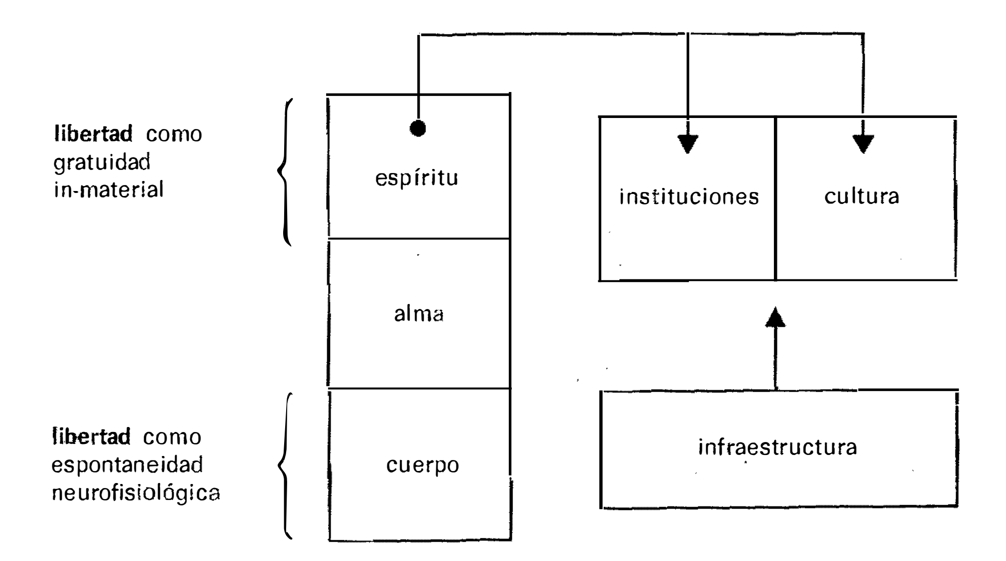


Figura 10.1. — Dimensiones de la libertad.

por el otro lado, en cambio, constituye la más elemental expresión de lo inconsciente y de lo biológico.

La *libertad biológica* —la surrealista y la de «quiero hacer lo que me da la gana»— no se coloca del lado de la razón, entendida como «nomos» cuando menos; tampoco se subordina a ella la *libertad gratuita* —la que crea valores y se abraza con la fidelidad, por ejemplo—. En este *no* coinciden ambas. Y en este sentido hacemos notar que tanto marxismo como capitalismo no se hallan del lado de la libertad —ni de una ni de la otra—, ya que se combaten mutuamente en nombre de la razón. Según el pensamiento de Marx —el segundo Marx especialmente—, el movimiento obrero tiene como finalidad el dominio científico de la naturaleza y el crecimiento económico. Los obreros tienen que triunfar gracias a la lógica de la dominación. El anarquismo, en cambio, sigue otros derroteros.

Frente a la autoridad de la lógica y del «nomos», se yergue, rebelde, la libertad. Palabra, como hemos hecho notar, de sorprendente equivocidad. Por un lado designa el conjunto de fuerzas biológicas, reducidas a bioquímica, que se oponen al manoseamiento autoritario de las instituciones sociales —la escuela y la familia entre ellas— encargadas de culturalizarnos o socializarnos. En esta dirección, querer ser libre es luchar por la salvaguarda de la individual animalidad; que la herencia no se vea atropellada por la cultura, por la autoridad culturalizadora. Al lado —y no precisamente en contra— de este significado de libertad, se da otro muy distinto que empalmaría con el concepto griego de «pneuma» o espíritu. Bajo este significante se señalan realidades, muy encarnadas ciertamente, pero a las antípodas de las recién apuntadas. Ahora «libertad» es sinónimo de creatividad o de imaginación creadora, de duda, de profetismo, de crítica, de fidelidad, de aven-

tura, de riesgo, de fraternidad, de locura, de arte. Estamos situados allende la compacta lógica, más allá del discurso racional siempre tan transido de *necesidad*. La libertad no es un objeto, ni siquiera es objetivable; cuando se la objetiva —con intento por ejemplo, de entenderla, de someterla a la «ratio»— entonces se la destruye. Así, a Dios únicamente se le puede abordar desde la libertad gratuita. Dios no se halla en el plano de las necesidades del hombre sino en el plano del *deseo* de éste. Dios no es algo *útil* para nosotros, no es un «ídolo», sino la gratuidad absoluta, pura gracia. No hemos sido fabricados para amar a Dios sino a fin de que Dios nos pueda amar. He aquí una posible dirección de esta libertad superior.

«Logos» y «Mythos»

Ciertas contraposiciones nos van a permitir poner en marcha, en nuestra intimidad, como mínimo cierta sensación de que estamos atisbando los recovecos interiores donde nos palpita la libertad, así como las metas hacia donde nos impulsa.

No es posible tratar del hombre como *persona libre* si antes no se aceptan algunas premisas. Si la ciencia en sentido estricto —como saber sometible a prueba— puede dar la explicación comprensiva y total del fenómeno humano, éste se convierte entonces en puro objeto sometido a la necesidad y a la razón. O el hombre es algo más que objeto de ciencia, o carece de sentido hablar de «persona libre» o de «libertad personal». Y si educador y educando no son *seriamente libres*, dedicarse a la educación es, por lo menos, muy poco serio.

El hombre no queda agotado con la perspectiva científica como creyeron los cientifistas del siglo XIX y de principios del XX; aspectos hay humanos, como la poesía, el amor, el simbolismo, la honradez, la mítica, la fidelidad, la fe, o incluso el cinismo, que no reciben total explicación con el abordaje científico. Algún aspecto se le escapa a éste (3).

Conocer algo es tener acceso a ello; aquí lo conocido es el ser humano, no sólo en cuanto a *lo que es*, mas también en *aquello que desea ser*. El acceso o penetración de la realidad conoce dos modalidades: la científica y la mítica. La ciencia moderna, dejando ahora el concepto griego de ciencia, pretende establecer un universo científico que explique toda la realidad mediante leyes expresadas en fórmulas universales y necesarias. No lo ha logrado ciertamente, pero ésta es su pretensión todavía a pesar del relativismo histórico en que la ciencia se ha concretado de hecho. Extensas capas de la sociedad siguen convencidas de la onmisciencia del conocimiento humano cuando éste se someta al rigor científico. La ciencia, creen muchos, explicará un día toda la peripecia del hombre, rechazándose de plano los saberes proporcionados por el arte, la religión o el amor. Sólo el conocimiento verificable y cuantificable merece respeto. Desde tal perspectiva, la libertad del hom-

(3) En este tema 10 utilizo muchas ideas ya expuestas en mi obra *Eidos* —temas 18 y 21—, publicada en la Ed. Vicens Vives, Barcelona, 1977.

bre se desvanece. De seguir en esta dirección del imperialismo científico, el hombre se reduce a pedazo de naturaleza quedando desnudo de *destino* y de *sentido*.

Resulta indispensable recorrer otros caminos de acceso si pretendemos conocer al hombre en su integridad.

En griego, *Logos* significó discurso ajustado, preciso, basado en el procedimiento causa-efecto. *Mythos*, en cambio, era una narración que nada demostraba y a la que le bastaba el hecho de ser narrada, sin más. Para muchos pensadores de la Grecia clásica, el «mythos» y el «logos» expresaron elementos complementarios y distintos de la realidad. Uno y otro contaban lo que el hombre *es* aunque en planos distintos. Con ello se defendía, de hecho, la plasticidad del ente humano.

La ciencia habla del hombre valiéndose del *discurso lógico;* la mitología, en cambio —en cuanto «fiesta-del-mito» y no entendida como «logos-del-mito»—, configura al hombre a la manera como lo hace el arte; es decir, valiéndose del *deseo del hombre*. A la ciencia, al «logos», le basta con lo que el ente humano *es;* la mitología, el mundo del «mythos», por el contrario, va más allá de los datos, internándose en el ámbito de lo que el ente humano *desea ser*. El «mythos» anuncia el coraje del hombre para transgredir los condicionamentos presentes y dados de la existencia. Rebelarse contra la facticidad pertenece al «mythos»; jamás al «logos». Este, a lo sumo, señalará las estrategias y tácticas a adoptar en caso de decidirse alguien por la revolución.

Las palabras *lógicas* se limitan a ser lo que son; no así las palabras *míticas*, las cuales pueden disparar aquello que dicen. Los vocablos amorosos pueden desencadenar el amor; los términos en torno a la libertad pueden poner en marcha a la libertad misma; las palabras de entusiasmo pueden convertirse en el inicio de una alegría; los vocablos religiosos pueden disparar hacia la experiencia personal de lo divino... El discurso lógico, el científico, está dominado por el hombre; el discurso mítico, en cambio, posee al hombre y tiene fuerza para lanzarlo más allá de sus pobres presencias.

Un docente que no esté transtornado por el «discurso mítico» en su faena escolar, será un buen tecnólogo, hasta un científico si se nos apura; pero nunca llegará a ser un educador.

En Occidente, y siguiendo en esto a Herodoto, el «mythos» anuncia la mentira mientras el «logos» proclama la verdad. Aquí nos apartamos de esta interpretación de *mito*, apoyándonos en Homero, Sócrates, Platón... Desde nuestra postura, el «mythos» no es totalmente reducible a «logos»; la desmitificación total de la experiencia humana es un mito más. Stalin, Hitler o Mao, con su fe en el hombre racional, engendran nuevos mitos. Es inesquivable. El conocimiento científico intenta dejar al descubierto la naturaleza, una vez ésta desacralizada; el saber mítico, en cambio, quiere enseñar que la vida humana trasciende el conocimiento proporcionado por la ciencia. Si el conocimiento científico consiste en dominar y verificar, el saber mítico implica estar, uno, dominado por él, descubrirse comprendido por él. Donde acaba la lógica, empiezan la mítica, la vida espontánea, la educación ferviente.

KierKegaard se instaló en el sendero «mítico». Transcribimos un texto suyo que ejemplifica lo escrito antes: «Qué inaudita paradoja es la fe, paradoja capaz de hacer de un crimen una acción santa y agradable a Dios, pa-

radoja que devuelve a Abraham su hijo, paradoja que no puede reducirse a ningún razonamiento porque la fe comienza precisamente donde acaba la razón» (4).

En un libro reciente de Jean-Luc Marion (5) descubrimos la capacidad «mítica» del hombre, más allá de sus ciencia y tecnología. Distingue el autor dos maneras de abordar a Dios: a través del *ídolo* y a través del *icono*. El primero es una imagen fabricada por el hombre a partir de alguna experiencia concreta de lo divino. Por este camino se procura suprimir fraudulentamente la distancia insalvable y la alteridad absoluta que distinguen a Dios del hombre. El icono, por el contrario, ofrece la imagen de un dios siempre invisible. Ateos y creyentes —a través del icono, estos últimos— coinciden de alguna forma al sostener que el *concepto de nada* sirve para demostrar a Dios. Unos y otros destruyen los ídolos de la divinidad. Cuando Nietzsche toma nota del deceso de Dios lucha contra el poder idolátrico en general dejando un espacio vacío, un desierto, el cual permite ejercer la capacidad creadora de valores por parte del ente humano, permitiendo también la existencia del icono. Unicamente la *distancia* nunca superada posibilita la búsqueda del Absoluto. Este nunca es el trabajo del «logos». La muerte de Dios hace posible creer en El.

Reducir el ser humano a objeto de conocimiento científico es recortarlo dogmáticamente y de antemano. El hombre es objeto de ciencia —su páncreas, su bioquímica, sus costumbres, sus creencias...— pero también es objeto de experiencia y de «mythos». Es Apollon y Dionysos. El ser humano se alimenta de *pan* —alimento terrenal— y de *vino* —alimento exaltante y antilógico—. Sólo admitiéndolo de esta guisa puede abordársele como libertad, como sujeto de moral, de arte, de religión, de amor, de compromiso, de fidelidad, de preguntas sin respuestas definitivas.

Dato y sentido

En la historia del pensamiento occidental se han dado corrientes que, aunque en parte opuestas entre sí, han coincidido en admitir únicamente la existencia de los *datos*, o cosas dadas bien sea al entendimiento bien a los sentidos. El racionalismo, el empirismo y el positivismo constituyen tres de dichas corrientes. El *racionalismo* es un saber de evidencias intelectuales, matemáticas o lógicas por ejemplo; es tomar nota de los datos ofrecidos al entendimiento cuando éstos están totalmente aislados de toda ciencia de los objetos, tal como éstos se presentan en la experiencia sensorial. Los datos primeros, para el racionalismo, son los conceptos o ideas evidentes, irrecusables, universales. Dos más dos es, claro está, igual a cuatro. El *empirismo*, en cambio, preocupado por el origen de los conceptos o ideas

(4) KIERKEGAARD, S.: *Temor y temblor*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1947, pág. 61.

(5) MARION, J. L.: *L'Idole et la Distance*, Ed. Grasset, París, 1977.

generales, sostiene que lo primero y más evidente, lo indiscutible, es la serie de las sensaciones —sensación de color rojo o de ruido fuerte...—. Según el racionalismo, el entendimiento es la facultad de las evidencias mentales. Según el empirismo, los sentidos son los órganos de las evidencias sentidas. En uno y otro caso, se da la pretensión de no moverse de los datos, aunque se trate de datos harto distintos.

El *positivismo* incide en esta perspectiva: hay que quedarse en las cosas mismas, observándolas y describiéndolas. Carece de importancia averiguar por qué ocurren las cosas; basta con saber cómo ocurren. Aquí también se constatan hechos; no se explican. Unicamente disfruta de sentido real lo que enuncia un hecho o aquello que se reduce al enunciado de un hecho. Lo restante es quimérico. Sólo lo *positum* ante el hombre, lo puesto o colocado en su campo de experiencias, goza de realidad. Las cosas existen en la medida en que son observables y verificables. No hay más hechos —cosas— que los hechos científicos; sometibles a *ley*, la cual no es más que la invariabilidad en la presentación de los fenómenos.

Racionalismo, empirismo y positivismo se circunscriben a los *datos*, sean éstos racionales, sean sensitivos. La «libertad del espíritu» escapa a tales coordenadas. Es preciso buscarla allende, en el terreno del *sentido* y no del dato. Kant posibilitó tal enfoque. Llamó *Ideas* a la intelección de algo sin que nos sea dado nada en la experiencia sensible. Las «Ideas» son para él conceptos situados más allá de las condiciones de posibilidad de la experiencia. Llamó *Razón* —en contraposición a Entendimiento— a la *facultad de las Ideas*. Las Ideas, para Kant, son el *Mundo* —como totalidad de lo dable en una experiencia externa—, el *Alma* —como totalidad de lo dable en una intuición interior—, y *Dios* —como totalidad de todo lo dable en no importa qué experiencia, más allá de lo cual nada es ya pensable—. Para Kant, la estructura misma de la experiencia de objetos lleva a tener que forjarnos una Idea de la totalidad de objetos de toda posible experiencia. La razón posee dos funciones: la científica, la determinada por la intuición sensible, y la pragmática, determinada por el *Faktum* de la conciencia moral, por el imperativo categórico. En esta segunda de sus funciones, la razón —no-científica— aborda al hombre, sabe acerca de él, pero no en cuanto *objeto* sino en cuanto *persona*, o libertad, en la medida en que es para sí, en vez de ser «objeto-función» de los demás. La libertad del ser humano no es un conocimiento científico; no podrá, por consiguiente, describirse su mecanismo. Sin embargo, inteligimos que somos libres.

El hombre como parte de la naturaleza es un objeto, un dato; pero como sujeto del imperativo categórico es personal libertad, es «dador-de-sentido». Esto segundo no se comprende científicamente; sólo se afirma intelectivamente su realidad, quedando sin explicación su cómo.

El vértigo metafísico no es cosa que le haya pillado recientemente al ser humano. Según los resultados de la paleontología, hace más o menos 1.700.000 años que el «homo erectus» da sepultura a sus muertos. Lo religioso viene en ayuda de un ser vacío de seguridades biológicas. Los megalitos neolíticos, las pirámides egipcias, las catedrales cristianas, los mausoleos a Lenin y a Mao..., responden al mismo impulso metafísico de la especie humana.

Según como se le lee, es posible descubrir aun en el Marx maduro esta doble función del hombre. Al principio del capítulo quinto del primer libro

de *El Capital,* Marx establece que el trabajo es la expresión de lo humano en cuanto actividad proyectadora que precede a la acción, actividad racional y espiritual. Distingue entre *Naturstoff,* o materia como punto de arranque, y *Naturmacht,* como capacidad de plasmar en la materia determinados fines. «Naturstoff» es la naturaleza como materialidad abierta al poder del hombre. «Naturmacht» es el hombre como fuerza, ciertamente natural según Marx, pero que se opone a la naturaleza en cuanto que ésta es materialidad. «Naturstoff» es el objeto material mientras «Naturmacht» es el sujeto consciente, por muy imbricados y dialectizados que se los conciba.

El naturalismo y su versión actual el cientifismo, sostienen que el hombre es una cosa en medio de las cosas, que sus relaciones con el mundo tienen lugar al modo de las relaciones causales entre las cosas. De esta suerte desaparece la *hermenéutica,* la donación de sentido. Kant no permite ya tal actitud naturalista. El mundo para un hombre también depende de este hombre. Según sea la actitud que adoptamos ante el mundo, así se nos configurará éste.

Lobrot [6], aunque con enfoque distinto al nuestro, se refiere a un tercer sistema de pulsiones del hombre, el más importante, el que define al hombre y lo distingue del resto del universo, sistema que engloba las necesidades de creación, de invención, de superación, de prestancia, de comunicación y de expansión. Se trata, según él, de un tipo de búsqueda que apunta a hacer surgir nuevas realidades, nuevas formas, objetos desconocidos. Como mínimo hay que reconocer que el hombre no se limita a los datos, estando siempre abierto a lo imprevisto.

Usando el lenguaje de la fenomenología, diremos que el *noema* —lo dado al sujeto— depende de la «nóesis» —la actitud del sujeto—. En buena parte, el mundo se nos hace presente según la forma como nos dirigimos a él. El hombre es «Dasein» según Heidegger, es un «ser-allí», es un entrometido. El hombre propiamente no *es,* como *es* un árbol; el hombre consiste en «ser-allí», en un estar presente. El hombre *es* en la medida en que anda ocupado allí donde está. La actitud ingenua o naturalista que reduce el hombre a banal *ser,* pierde al ente humano porque no cae en la cuenta que éste es constante hermenéutica, inesquivable creación de sentido. El hombre es libertad además de ser objeto o dato.

Biología y biografía

En cuanto perteneciente a la naturaleza, el transcurrir humano es pura *biología* —ciencia—; en cambio, como vida intransferible y única es ya *biografía* —persona—. Dilthey propuso una *Crítica de la razón histórica* para dar validez a las *GeistesWissenschaften* o *saberes del espíritu,* no explicables científicamente. Las ciencias de la naturaleza —*Naturwissenschaften*— no dan cuenta cabal de la totalidad de la peripecia humana.

---

(6) LOBROT, M.: *Teoría de la educación,* Ed. Fontanella, Barcelona, 1976, págs. 86-89.

El hombre tiene una primera realidad, estudiada por las ciencias positivas de la naturaleza, que va por delante de todo su ser posterior. El hombre, por este lado, simplemente *se es*. Pero, además, el hombre *se hace*, y en esta su dinámica socio-histórica confiere sentido a las cosas de su vida, trátese de sentido cultural, espiritual, existencial o social. Creando el sentido de la realidad, el ser humano es algo más que biología, es biografía, actividad libre y personal. El hombre en parte recibe su realidad y en otra dimensión la *hace*. No maravilla, pues, que al lado de las *ciencias de la realidad* —biología, por ejemplo— hallemos los *saberes del sentido* o «ciencias semánticas», denominadas también «ciencias hermenéuticas». Estas últimas no se contentan con los acontecimientos de mi vida, búscanles además el significado que toman en ella.

La diferencia entre el hombre y el animal radica en que el hombre fabrica proyectos y el animal no. Proyectar significa de entrada escapar de los propios ritmos biológicos entendidos como necesidades inmediatas, determinadas, rígidas, precisas. El hombre no actúa mediante errores y aciertos sino a través de proyectos; el pensamiento produce muchos modelos de pensamiento, de los que luego hay que escoger uno. Un proyecto es una acción posible. Pensar y actuar constituyen una unidad en los animales; por el contrario, en el hombre forman una dualidad. Prever la propia muerte significa poder proyectarla; el miedo a morir forma parte del proyecto de muerte. El suicidio pertenece en excluiva al ser humano, entendido aquél como proyecto (7).

El hombre no sólo es *algo hecho* —biología—; también es *lo que tiene que hacer* —biografía—. Un animal nada tiene que hacer; de algún modo ya está hecho, acabado, cuando nace. No así el hombre en cuanto es persona. Por serlo dota de sentido a las cosas, y en este su quehacer nunca está terminado. Sólo el fenecimiento lo completa.

En la actividad humana cabe distinguir el momento de *dar* sentido a las cosas y el sentido ya *dado*. El primero es un acto incomunicablemente mío, personal, biográfico; los sentidos ya conferidos, socializados —como los sueños analizados por Freud o las ideologías estudiadas por Marx— pertenecen ya al ámbito objetual, son materia de estudio hasta científico. Mis actos íntimos, constituyentes del sentido, libremente queridos, en cuanto tales, nunca son objeto de ciencia, pertenecen en exclusiva a la vida biográfica de cada quien.

Muchos han intentado reducir la biografía humana a biología o a psicobiología modelada por el contorno. Tal reducción, empero, no parece tarea excesivamente científica. Es un modo más de dotar de sentido a la existencia. Dicen que el cerebro del hombre con su complejidad neuronal ha dado lugar a la inteligencia, al uso del lenguaje y a la conciencia del propio existir. La complejidad del cerebro determinó la posibilidad de adquirir nuevas funciones que permitieran liberarse del determinismo natural, introduciendo

(7) ROMANI, R.: «Problemi di vita», *Nuovi quaderni*, n.º 10, Parma, 1977, págs. 28-29.

la cuña de la cultura. Entre el hombre de las cavernas y el científico actual no habría otras diferencias que las culturales, coincidiendo, por lo demás, en lo genético.

El profesor Prevosti afirma que la cultura no constituye un carácter biológico; sin embargo, descubre elementos biológicos y por tanto hereditarios tanto en la capacidad de crear cultura como en la capacidad de usarla. No se heredan, empero, caracteres prefijados sino sólo normas de reacción frente al medio ambiente. Más todavía; no todas las actividades culturales presentan el mismo grado de dependencia de la base biológica humana. Los juicios axiológicos —éticos, estéticos, políticos, religiosos...—, por ejemplo, no parecen estar atados a caracteres biológicos. Los ambientes pesan más, en tales casos, que la biología.

No es ningún resultado científico —según creemos— sostener que las diferencias estructurales que separan nuestro cerebro del de los homínidos más próximos justifican por sí solas el salto lingüístico y cultural. El cerebro recibe valores pero no los inventa. La sociedad nos los comunica y uno puede cribarlos, y algunos hombres hay que en determinados instantes de su vida, además, crean o descubren valores nuevos.

La mente no es un producto meramente biológico aunque no pueda existir sin el substrato físico del cerebro. La mente transciende el cerebro que es su condición. La mente viene en buena parte condicionada por el medio social —idioma, primeras percepciones, primeras estructuras mentales, clase social...—. El aprendizaje posterior de nuevos sistemas simbólicos —matemáticas, teorías científicas, concepciones filosóficas, religiosas, artísticas...— posibilita el *tener que escoger*, forzando el paso de la biología a la biografía. La familia, la escuela, las amistades, las lecturas, los espectáculos, las creencias colectivas, los partidos políticos..., influyen poderosamente sobre la actividad mental —sustentada en el cerebro— pero no queda nada claro que eliminen cierta *autonomía* del individuo. Como mínimo, la libertad de los educandos será aquella hipótesis existencial que justificará la tarea de los educadores.

Intimidad y comunicación

El ser humano es un ser de *posibilidades*, las cuales se realizan en la historia —siempre sujeta, ésta, por cierto, al hecho de producir—. Zubiri (8) sostiene que el «suceso» histórico que surge por la realización de dichas posibilidades permite dos análisis: puede abordarse tal suceso como *opus operans* —momento de la vida personal— y como *opus operatum* —lo en sí obrado, u operado, excepción hecha de la operación misma—. Es «opus operatum» el hecho de estar, Napoleón, enamorado de Josefina, pero no el enamoramiento mismo, el cual, por ser actividad personal, es «opus operans», es

(8) Zubiri, X. y otros: *Realitas*, Ed. Moneda y crédito, Madrid, 1974, págs. 30-32.

Ambito de la libertad

mundo constituyente (proyectar) (creatividad) («telos»)	«yo pienso» «conciencia de ...»	«nóesis» (opus operans)	acto o momento herméutico (objetivar)	«lo incognoscible»	producción de cultura
mundo constituido	«lo pensado»	«nóema» (opus operatum)	datos (lo objetivado)	«lo cognoscible»	cultura, naturaleza

Ambito de la necesidad

Figura 10.2. — Relaciones libertad-necesidad.

momento de la personal vida de Napoleón. El «opus operatum» pertenece a la historia y también a la psicología, pero pertenece a ella sólo impersonalmente. El Napoleón de la historia es el que nació en Ajaccio en 1769, promulgó el Código Civil, ganó la batalla de Austerlitz, estuvo un día enamorado de Josefina y otro de María Luisa, perdió la batalla de Waterloo... y murió en 1821 en la isla de Santa Elena. Pero, todo esto es *lo impersonal* de Napoleón, lo único que ingresa en la historia; todo esto es *el qué* de Napoleón pero en modo alguno su *quién*, su libertad. El «quién fue él» se refiere a la persona de Napoleón, a su irrenunciable libertad, pero se fue a la tumba con él; no pertenece ni a la historia, ni a la sociología del conocimiento ni a la psicología. Estas ciencias se hacen cargo únicamente de las acciones de la persona, —las cuales son impersonales—, pero pierden irremediablemente el mismísimo «ser-personal», pierden la intimidad, los momentos de la libertad de un quien.

El desarrollo de la intimidad intransferible humana, en el tiempo, origina la «biografía personal», siempre inalcanzable a la ciencia. La historia impersonal, aquella que aborda el «opus operatum», posee dos respectos: el individual —la «historia biográfica» de tal o cual personaje— y el colectivo —la «historia social» de unos siglos—. El único objeto de estudio científico es el «opus operatum» en estos dos respectos indicados. Carece de sentido para la ciencia —para la verificación— la intimidad personal y libre en cuanto momento de vida. Ser «yo» es ser «mi yo» allende lo individual, lo social y lo histórico, aunque mi autoafirmación se vea dimensionada por lo individual, lo sociol y lo histórico. Ser «yo» no es primariamente ser un ejemplar o número de una determinada especie o de una clase social, sino ser, por constitución intrínseca, irreductiblemente *éste*.

Nos descubrimos *sentientes* y *perceptivos;* pero toda sensación como toda percepción presuponen una disposición anterior. Una y otra suponen un «sentirse a sí mismo», una previvencia del propio cuerpo. Los mundos sensitivo y perceptivo remiten a una protosubjetividad, a un sentir —o sentirse— primordial, el cual es afectivo antes que sensorial. Porque es «poder-ser», el hombre *descubre* el «ser-de-las-cosas».

La lengua como sistema del habla me desborda en cuanto se autohabla y se afirma en mí. Pero, tal alineación carecería de sentido si yo no fuera un proyecto libre. La *palabra*, siguiendo la nomenclatura de Saussure, posee mayor importancia que la *lengua*. El sujeto es ontológicamente anterior.

Acabamos de considerar la cerrazón de la libertad personal, su autonomía y su intimidad. Pero no nos la imaginaremos correctamente si prescindimos de su apertura a otras personas, a otras libertades.

La relación entre personas es una dialéctica de la soledad y de la comunicación. Si el «otro» no es más que un significado inaccesible y que sólo puedo inferir a partir de los significantes constituidos por sus gestos y expresiones, me quedo en la soledad, y la comunicación resulta imposible. Cada conciencia, cada libertad, es *ella misma* a solas, como notaron Leibniz y Husserl. Cuanto hay, lo hay en la medida en que está referido a mí. Cuando el «otro» existe como referido a mí se convierte en objeto mío, y reconocerlo como «otro» resulta imposible. Se da una distancia absoluta entre la «conciencia del otro» —la suya, la que él tiene de él— y los «indicios del otro» —sus inflexiones de voz, su mímica...—; estos últimos son testimonios objetivos, cuantificables, mientras que las vivencias del «otro» son vividas en

primera persona resultando subjetivas y dotadas únicamente de cualidad. Parece imposible, pues, la comunicación entre un «yo» y un «tú».

¿Cómo entender al «otro» sin reducirlo a *yo mismo?;* en el límite, la alteridad es algo incognoscible. Desde luego, yo no fundo al «otro»; si fuera así podría avasallarlo. Busquemos otros caminos. Husserl ha trazado senderos. Los objetos culturales —instrumentos, obras de arte, teoremas...— suponer la intersubjetividad mientras las simples cosas se refieren sólo a la Naturaleza. El objeto «triángulo» es omnitemporal, remitiéndonos, por serlo, a una comunidad de sabios, los cuales comulgan con una misma verdad a pesar de las diferencias de espacio y de tiempo. Hasta aquí la simple correlación entre «intersubjetividad» y «objetos culturales». Pero, adelantemos. ¿Cómo es posible la aparición concreta del «otro»? Max Scheler invocó el principio «amor» como el lugar del reconocimiento del «otro». Husserl insiste en la imposibilidad de que el «otro», como intimidad, se me haga presente, pues se trataría de la fusión de dos intimidades que por definición son irreductibles.

Sin embargo, es posible descubrir de alguna forma al «otro» en la medida en que dejo de abordarle como *objeto,* en la medida en que me coloco en su lugar proyectando, por ejemplo, con la imaginación, mi personal conciencia en su posibilidad de repetirse. Mi «yo» histórico está constituido por diversas conciencias de mi «yo»; esto permite que «yo» sea «otro» con respecto a mí mismo. Tal experiencia facilita la comprensión del «otro». La emoción de otra persona se convierte en signo de una «x» que puedo leer desde mi conciencia de las emociones personales. Es una cuestión, en parte, semiótica.

La estructura «yo-otro» no es óntica sino «de conciencia» y, consiguientemente, no pertenece a lo universal sino a lo singular. No proviene del concepto *hombre* sino de la experiencia vivida. Hay más referencia a la libertad que al conocimiento. La estructura «yo-otro» sólo es potencial y se realiza únicamente cuando la adoptamos como tarea. El amor, la amistad, los celos, la fidelidad, la misma agresividad... son modalidades que adopta la estructura antedicha. Si las conciencias luchan entre sí, sostuvo Hegel, no es para aniquilarse, sino para reconocerse mutuamente. En última instancia, empero, el verdadero reconocimiento del «otro» procede del amor. La suprema desgracia es no ser amado. La falta de amor produce la agresividad hostil o negadora del «otro»; aunque lo peor, por ser hontanar, es no amarse a sí mismo, es no reconocerse como libertad. El amor a sí mismo funda la autonomía y posibilita la libertad, con la cual se puede ir hacia el «otro». Dos interlocutores llegan a conocerse a fondo cuando previamente se han comunicado. Hay armonía entre dos personas porque en el origen hay comunicación. El simple hecho de que yo exista no explica mi comunicación con otros; en cambio sostener que he sido hecho para la comunicación explica por qué existo. Un pequeñín busca al «otro» —a su madre— mucho antes de conocerlo.

La sociedad facilita o coloca obstáculos a mi comunicación con el «otro» pero jamás crea la comunicación. Esta se vive en la peripecia personal y no en el «se» colectivo. Podemos dudar de la existencia del «yo», como lo han hecho el psicoanálisis, la lingüística, el estructuralismo...; no es posible, sin embargo, tal duda cuando estoy experimentando al «otro» como persona, cuando mi libertad se une con otra libertad.

Sartre ha llevado a cabo inteligentes análisis sobre el encuentro de conciencias en su obra *El ser y la nada*. La mirada del «otro» sobre mí provoca vergüenza, timidez, orgullo...; mi libertad queda entonces fijada; me descubro como objeto para el «otro». Este se me aparece ya como conciencia, como subjetividad. El *cojito* solitario de Descartes ha quedado atrás.

El tratamiento científico de la comunicación destroza a ésta. Reducir la comunicación amorosa a sistemas referenciales simbólicos aprendidos por medio de la experiencia informativa —la cual causa el desarrollo dendrítico, químico y funcional del cerebro de cada quien— es un quehacer ciertamente científico pero ha perdido la vida, aquello que hay, las personas, las libertades.

Los sentidos de la existencia

La simple descripción de la peripecia humana abunda en la necesidad de tener que darle sentido al existir. Veámoslo.

El animal tiene suficiente con las informaciones recibidas a través de sus sentidos para responder con acciones. El hombre también acumula información en su cerebro pero éste no dispara siempre e irremediablemente respuestas. Al hombre, para responder a las instancias, le hace falta en muchas ocasiones lo «supra-real» —los valores, los sentidos de las cosas—; sin ellos no puede vivir, no puede tomar decisiones. Las religiones, las morales, las cosmovisiones, resultan inesquivables a la especie humana. Los animales tienen suficiente con los instintos, con la bioquímica. La función inteligente del hombre tiene que asegurar a éste la pervivencia, tarea difícil por tratarse de un ente altamente evolucionado. El poder formalizador del ser humano introduce distancia entre él y su entorno, con lo cual no le basta ya con los estímulos sensoriales para sobrevivir. Cassirer llega a definir al hombre como «animal symbolicum», animal que fabrica símbolos: lengua, arte, mito, religión. En estos productos es posible descubrir el *qué* del hombre como aquello más genuino.

El hombre progresa porque es un inadaptado impenitente. Si un día llegara a adaptarse totalmente a lo que hay, se convertiría en una cosa más. Entonces dejaría de bucarle sentido a la existencia. La inadaptación radical del hombre se traduce en la misma producción o trabajo; éste se lleva a cabo proyectando utopías, descubriendo finalidades a las cosas y a los sucesos. El hombre se procura sentido de la existencia, proponiéndose fines, ninguno de los cuales le satisface en su detalle, descubriéndose remitido a algún que otro fin absoluto que no envíe ya a nuevos fines. El hombre es *deseo* de un fin último, del *eschaton*, que se convierta en sentido definitivo, en su plenitud y descanso.

Jaspers distingue rigurosamente dos planos: el científico o empírico y el transcedental o metafísico. Este último se patentiza al hombre en «situaciones-límite», tales la lucha, el sufrimiento, la culpa y la muerte. Este segundo plano es el de una existencia no objetiva, siempre abierta, inacabada. El plano científico, en cambio, es el de los datos, el de la ciencia hecha o que se fabrica, pero no el hacerse subjetivo de la ciencia. Frente a un *mundo constituido*, objeto de ciencia, repleto de hechos naturales y de hechos socio-culturales, está el *mundo constituyente*, el proyecto, el acto o momento

de la hermenéutica. El *mundo constituyente* humano objetiva y cosifica y da sentido, pero él no es ni objeto, ni cosa, ni sentido.

La subjetividad libre del hombre es la posibilidad que éste encierra de negar la objetividad fáctica, engendrada por él mismo, o mundo de los significados. Dicha subjetividad es una fuerza creadora de sentido, es una subjetividad constituyente. Enfrente se hallan los objetos constituidos, los fenómenos. El hombre crea necesariamente *sentidos* porque es capacidad de *no*, de oposición, de duda, de resistencia a lo que se cuenta y se sostiene comúnmente.

Es perfectamente inútil prohibirle al hombre preguntas de este estilo: ¿qué soy en mi existir?, ¿cuál es el sentido del mundo en el que me descubro existiendo?, ¿qué significa la totalidad de cuanto hay?

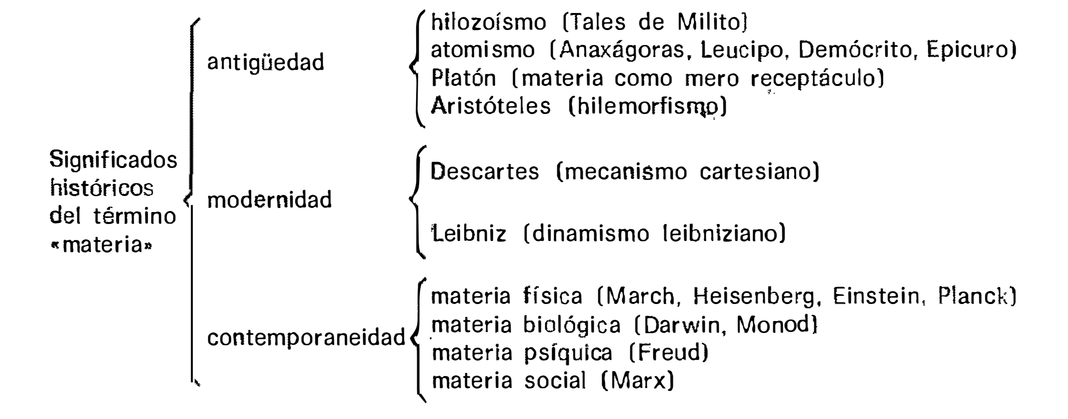
A pesar de lo escrito, se constata la existencia de corrientes actuales de pensamiento que de un modo u otro le niegan sentido —cualquier sentido— a la existencia humana.

Niegan el «sentido» de la existencia:
- cientistas (Monod, Jacob, Skinner, Lorenz, Huxley, Rostand...)
- estructuralistas (Lévi-Strauss, Foucault, Althusser, Lacan...)
- analistas (Ayer, Ryle...)

Entre quienes han buscado cierta inteligibilidad en la totalidad del fenómeno humano, se dibujan, para simplificar, dos grandes corrientes: el *materialismo* inmanente y el *espiritualismo* trascendente. Se trata de dos grandes «sentidos» dados a la existencia del hombre.

En la medida en que se distinga *mundo* de *conciencia*, calificamos de materialista toda doctrina que establezca la primacía ontológica y metodológica del mundo —materia— sobre la conciencia. Las leyes del universo material dan cuenta de todos los fenómenos conocidos, aun de los llamados espirituales. Con el término *mundo* entenderemos no sólo la materia del físico, del biólogo o del psicólogo, mas también la «materia» según Marx que no es otra cosa que la «práctica-social» —las fuerzas y las relaciones de producción—.

Al hablar de materialismo es necesario precisar siempre en qué sentido se utiliza la palabra *materia*, de otra suerte el discurso sostenido resulta exclusivamente emotivo.



Habitualmente se ha contrapuesto un materialismo mecanicista, estático —materia como puro dato—, a otro dialéctico, activo, práxico.

- Materialismo
  - mecanicista
    - antigüedad (Leucipo, Demócrito, Epicuro, Lucrecio)
    - modernidad Gassendi, La Mettrie, D'Holbach, Helvetius, Diderot)
    - contemporaneidad (Cabanis, Vogt, Haeckel, Thomas Huxley, Watson)
  - dialéctico (Marx, Engels, Lenin, Mao)

La otra gran corriente dadora de sentido a la existencia es el *espiritualismo*. Mientras el materialismo entiende que la vida humana halla su total explicación y finalidad en la materia intramundanal, el espiritualismo cree que el sentido del hombre no se encierra exclusivamente en el ámbito de lo material, abriéndose a algo que supera «todo esto», sumergiéndose en un tipo de realidad que ya no es pura materia.

También el vocabulario —alma, espíritu, persona, yo, libertad, conciencia...— es impreciso en este caso. Limitándonos a «espíritu» procuramos establecer puntos de referencia semánticos. Salta a la vista que según el significado que se dé al término «espíritu», así será el espiritualismo en cuestión.

- Significados históricos de la palabra «espíritu»
  - en Grecia
    - Heráclito (aliento de vida)
    - Platón (inteligible, divino, indestructible)
    - Aristóteles («forma» del cuerpo, fuente de vida)
    - Estoicos (soplo que unifica el cuerpo)
    - Filón (realidad inmaterial)
  - en la literatura hebrea
    - «nefesch» (alma orgánica; en las extrañas)
    - «ruach» (origen del pensamiento)
  - en el cristianismo
    - S. Pablo (el **espíritu** contra la **carne**)
    - Tertuliano (algo material)
    - S. Agustín (pensamiento y conciencia inmateriales)
    - Escolástica medieval («forma» del cuerpo)
  - en Descartes y Malebranche (pensamiento puro)
  - en Hegel (lo absoluto racional)
  - en Lavelle y Le Senne (apertura al Otro)

Ha habido en la historia multiplicidad de *espiritualismos*. Los hay también en la actualidad. Nos limitamos a describir dos modalidades que perviven en nuestros días.

Se han dado unos *espiritualismos interioristas* inspirados en Descartes, en San Agustín, en Platón y en Plotino; otros —neoescolásticos y neotomistas— se han inspirado en Tomás de Aquino y en Aristóteles.

Corrientes neoagustianas	«Filosofía del espíritu» (Lavelle, La Senne, Nédoncelle) Espiritualismo cristiano (Guzzo, Sciacca, Marcel)
Corrientes neotomistas	Escuela de Lovaina (Maréchal, Raeymaeker) Escuela francesa (Maritain, Gilson, Sertillanges)

La duda cartesiana conduce a la primacía del sujeto, comprendido como espíritu abierto al Espíritu y distinto radicalmente de la materia. El espíritu es pensamiento; la materia es extensión.

La segunda modalidad espiritualista viene constituida por el *personalismo* que conoce en la actualidad diversas inflexiones.

Personalismo	francés (Mounier, De Rougemont, Lacroix, Ricoeur) alemán (Guardini, Spann) norteamericano (Brightman, Flewelling) británico (Coates) ruso (Berdyaev) judío (Buber)

En el presente tema privilegiamos —como opción— el *personalismo* francés.

Cuando nos llaman a la puerta, preguntamos: «*¿quién es?*» y no: «*¿qué es?*». El hombre es un *quien*, un *alguien*, ciertamente, pero en carnes y en medio de una concreta historia social, a la que debe imprimir rumbo. Cada ser humano es un nombre propio, un *quién*, y no un nombre común, un *lo que*; pero para serlo tiene que jugárselas en la existencia histórica y biológica.

La esencia del espíritu es el pensamiento, pero éste no constituye la esencia del hombre. Este es además biología y sociología. La persona es compromiso con un cuerpo y con una sociedad en lucha. El personalismo no niega la infraestructura económica y social de la inteligencia —Marx—, como tampoco niega la infraestructura instintiva de ésta —Nietzsche y Freud—. Negar tales condicionantes es tarea del idealismo y del liberalismo; el personalismo los conoce para liberarse de ellos en la medida de lo posible. Las condiciones, no obstante, no son causas suficientes; existe una trascendencia de la reflexión —espíritu— en relación con sus condiciones.

El destino de cada quien, ¿es *totalmente* interior a la historia y a la biología?; el personalismo considera que la persona es superior a ambas

con andar tremendamente condicionada por las dos. La persona es una *exigencia* en la historia, es su exigencia ética. La historia no puede ser cualquier cosa; hay una voluntad de hacerla vivible. La exigencia ética, con sus dimensiones superadoras de la historia fáctica, sólo halla, no obstante, su lugar en el curso de la historia. La historia, para el personalismo, no está cerrada, no es un fatalismo; queda abierta.

El marxismo, al vaciar al hombre de su interioridad y al mundo de su misterio, se queda con una significación precaria y en el límite no-significativa. El personalismo no se encierra en una dialéctica inmanente, materialista; ésta queda abierta a una dialéctica entre el tiempo y la eternidad, entre el no-sentido y el sentido total. El final de la historia no es un punto muerto sino una resurrección.

La experiencia moral

La conciencia del hombre no es sólo conciencia cognoscente, también es conciencia moral. Los preceptos y normas morales han sido muy variables en el curso de la historia, pero todos han sido «preceptos morales». Kant se preguntó por aquello en virtud de lo cual los preceptos son morales. El sentimiento moral no es moral, es sentimiento; algo psicológico y, por tanto, algo empírico. A Kant le interesaba el sentido objetivo de este sentimiento,

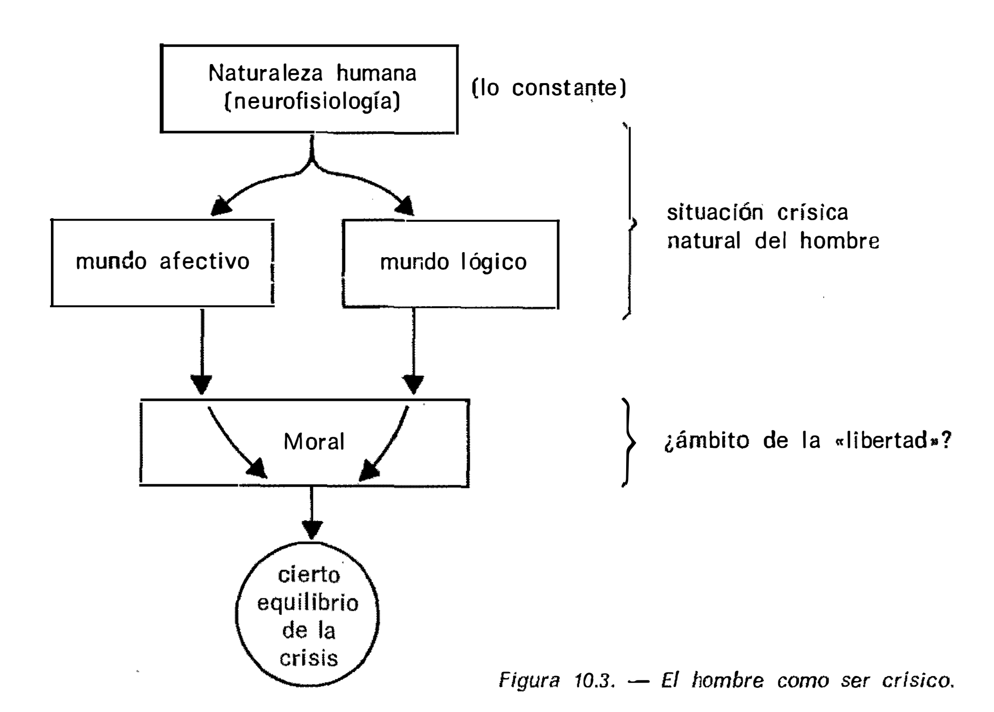


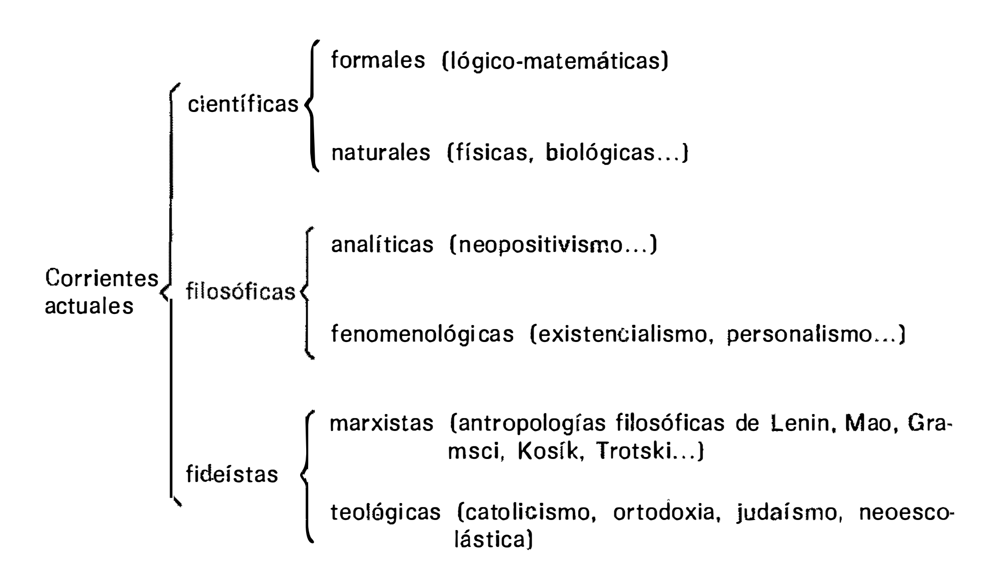
Figura 10.3. — El hombre como ser crísico.

pero no el sentimiento mismo. Halló en el *deber* el sentido objetivo de «lo moral». El deber no es un «ser», es un «deber-ser». El deber moral no depende de las leyes de la naturaleza; no pende de condición alguna. El imperativo categórico, el deber, no es un dato, no nos comunica lo que algo *es*, sino lo que algo «debe-ser».

El hombre es un ente que nunca ha cumplido del todo. Hállase en constante tensión de cumplimiento hasta alcanzar la muerte. Si el hombre es «deber-ser» se debe a que antes es «poder-ser», es perfectibilidad, es libertad. Cuando el educador se vierte a su tarea no puede, por tanto, perderse en proporcionar un acopio instructivo de noticias al educando; tiene que despertarle el «deber-ser», la libertad.

Si denominamos *naturaleza del hombre* a lo que se conserva constante en él, observaremos que tal constancia, aun en el plano neurológico, consiste en hallarse en *situación crísica*. El hombre se halla distendido entre «lo lógico» y «lo afectivo», siendo su constante una apertura a la esquizofrenia. Vivir en conflicto pasa a ser algo natural —«continuo»— dentro de la especie humana. La moral, desde esta perspectiva, viene solicitada por la misma naturaleza crísica del hombre. La moral incluso viene en ayuda de la naturaleza neurofisiológica procurando superar el constante conflicto. La moral como *obligación*, sin embargo, —y no ya como fármaco— va más allá de esta consideración paracientífica; apunta a la «libertad del espíritu».

Cuando producimos un discurso sobre algo, o bien tenemos este algo delante —no hace falta que sea delante de los sentidos—, en cuyo caso hay *descripción* —posible ciencia—; o no tenemos dicho algo frente a nosotros, como un dato, en cuya circunstancia sólo es posible la *especulación* pero jamás la ciencia. Las corrientes actuales de pensamiento se organizan en torno a dicha constatación:



El discurso moral no es científico pues no describe dato alguno. Tampoco es necesariamente fideísta descansando en un Absoluto trascendente

—caso de las religiones— o en un Absoluto inmanente —sociedad comunista terminal—. El pretendido discurso moral «filosófico-analítico», por su parte, pierde lo específico de la moral. Donde la reflexión moral cobra mayor sentido, en cuanto moral, es en la fenomenología. Los *juicios de valor* —«esto está bien, aquello mal»—, el *sentimiento del deber* y el hecho de *arrepentirse* constituyen tres elementos de la peripecia moral que carecen absolutamente de sentido como en el ser humano no haya algo irreductible a la actividad científica. La ciencia entiende acerca del «ser» pero no acerca del «deber-ser». Este se encara con la libertad rechazando de plano la necesidad y el mecanismo. El hecho moral nos invita a reconocernos como «personas», como «libertades», además de ser biologías complicadas, zarandeadas por la historia social. Si no somos algo más que materia y resultado de materia, carece de significado la obligación moral. Podrá ser científicamente cierto, por ejemplo, que sólo una determinada revolución haga dichosos a mis conciudadanos; de aquí nunca se desprenderá el *deber* de hacer tal revolución. Los datos son datos; nunca obligaciones morales.

Kierkegaard expuso tales ideas con los siguientes términos: «Todo gira en torno a la entrada de la angustia en escena. El hombre es una síntesis de lo psíquico y de lo corpóreo; pero una síntesis inconcebible cuando los dos términos no están unidos en un tercero: el espíritu... La angustia es la realidad de la libertad como posibilidad antes de la posibilidad. Por eso no se encuentra ninguna angustia en el animal» ([9]). Si la conducta no descansa sobre la libertad del espíritu, una vez muerto Dios —Dostoievski y Nietzsche— aparecen Hitler y Stalin. La moral no puede montarse encima del absurdo como ha creído Sartre y André Gorz ha procurado defender ([10]), ¿por qué el esclavo sublevado tendría que valer más que el esclavo sumiso?

Educación de la libertad

Se profieren actualmente muchos discursos en torno a la educación de la libertad; sospechamos, empero, que se trata de habladurías en la mayoría de casos, por la sencilla razón de que muchos que hablan y escriben así no creen en la libertad sino exclusivamente en la *necesidad* —dialéctica o mecánica— de la materia. Así la noción de libertad de que hace gala Skinner ([11]) no permite hablar seriamente de educación de la libertad. Tampoco tiene interés el concepto de libertad formal, carente de contenido, inspirado en una corriente de pensamiento que va desde Kant a Benedetto Croce, por muy extentido que se halle dicho concepto. La libertad apunta a conteni-

---

([9]) KIERKEGAARD, S.: *El concepto de la angustia,* Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 1972, páginas 43-44.

([10]) GORZ, A.: *Fondement pour une morale,* Ed. Galilée, Paris, 1977.

([11]) SKIMER, B. F.: *Más allá de la libertad y la dignidad,* Ed. Fontanella, Barcelona, 1972, págs. 46-47. *Sobre el conductismo,* Ed. Fontanella, Barcelona, 1957, pág. 181.

dos aunque haya que rechazar siempre los convencionalismos como aconsejó Pablo de Tarso: «¿por qué, cual si vivieseis en el mundo, os dejáis imponer leyes? No tomes, no gustes, no toques» (12).

Ser hombre es un indesmayable *querer serlo*. No nacemos hombres; queremos ser hombres. Tomás de Aquino lo propuso brevemente así: «Ego sum homo mea voluntate» (13) —«soy hombre gracias a la voluntad de serlo»—. No resulta fácil esta faena y menos todavía a los aprendices; la mentalidad envolvente nos condiciona hasta tal punto que fácilmente nos convertimos en fanáticos de algún sector de dicha mentalidad o, por el contrario, en rebeldes gratuitos. La liberación se inicia cuando objetivamos y analizamos al mentalidad ambiental.

Ni la educación libertaria ni la educación autoritaria constituyen educaciones de la libertad. Una y otra confunden autoridad y coacción. Cuando unos hombres coaccionan a otros, los enajenan; ahora bien, la coacción no siempre es mala dentro de la historia y dejando de lado las ideas. Cuando la autoridad educadora se convierte en testimonio de la coacción indispensable para alcanzar la libertad, en vez de ejercer la coacción, posibilita el paso hacia la única libertad dada a los hombres: la autocoacción. El educador será un libertador cuando le proporcione al niño medios de ser el dueño —y no el esclavo de su endocrinología o del medio ambiente—, el dueño de su propio destino.

No entramos en el terreno de la estrategia en esto de la educación de la libertad. No nos incumbe. Señalamos, sin embargo, algún que otro extremo. El «Instituto Rousseau» de Ginebra posee un emblema en el que se lee: «Discat a puero magister» —«Que el maestro aprenda del alumno»—. Sócrates se perfeccionaba enseñando al esclavo Menón. La educación de la libertad se halla lejos de una práctica unilateralmente conductista, Platón nos lo cuenta por boca de Sócrates en el «Teeteto» con estas palabras: «¿No sabes que yo soy hijo de la partera Fenárate, y que me dedico al mismo arte que mi madre?... Pero mi trabajo es más difícil que el de las parteras porque las mujeres no pueden parir más que verdaderos hijos, mientras que mi mayor trabajo es distinguir si lo que han dado a luz mis interlocutores es verdadero o no» (14); el buen educador de la libertad posee el arte de partear que no consiste, según Sócrates, en dejar hacer —que así podría nacer lo erróneo— sino en un cotejar lo nacido con la *posible* verdad. No consiste tampoco en llamar «verdad» a lo aceptado en cada sociedad, fabricando adaptados a la misma; de ser así Beethoven, Nietzsche y Van Gogh hubieran sido suprimidos ya que fueron unos inadaptados notorios. Hay que soltarle cuerda al discente pero en el ámbito de la refriega «educador-educando». Tomás de Aquino apuntaba hacia esto cuando escribía: «El maestro no causa en el discípulo lumbre intelectual..., sino que con su enseñanza mueve al discípulo para que éste, por la virtud de *su propia inteligencia,* forme

---

(12) San Pablo: *Colosenses;* II, 20-23.

(13) Tomás de Aquino: *Summa Theologica;* I, q. 41, a.2.

(14) Platón: *Teeteto;* 149 a - 151 b.

conceptos inteligibles» ([15]). Un educador cumple de modo excelso su vocación de partera del alma cuando enseña a sus discípulos a «no-saber»; es decir, a saber que *no saben*, a discernir entre la ciencia y la nesciencia. Por aquí se posibilita la libertad del espíritu según la enseñanza socrática.

Educación como contenido

La reflexión que acabamos de realizar sobre la libertad abre definitivamente la puerta a la *educación como contenido*. Si la *educación como estructura* engloba como a una de sus «formas», según creemos, a la libertad del espíritu y, consecuentemente, a la posible «función» liberadora del proceso educador, resulta imprescindible *elegir* entre diversos contenidos educacionales ofrecidos a educadores y a educandos dentro del marco de una misma sociedad. Si no fuéramos libres carecería de sentido cuestionarnos en torno al modelo que debemos adoptar para rellenar de contenido la estructura educante. Esta funcionaría fatalmente —según modelos mecanicistas o según modelos dialécticos— siendo ilusoria toda elección modélica. En el límite daría lo mismo este modelo educativo que el de más allá; siempre se trataría de espejismos pues los dinamismos sociales fabricarían a las gentes, sin réplica posible, domesticando sus neurofisiologías a base de reflejos condicionados. Mas si disfrutamos de libertad no podemos educar ni educarnos al tuntún, ocupados únicamente en el cómo, preciso es en tal supuesto analizar fines educativos para finalmente adoptar uno abandonando el resto.

Ninguna ciencia que sea realmente tal puede dictarnos modelos educacionales, pues las ciencias entienden acerca de la *necesidad*, y elegir un modelo entre varios incumbe a la *libertad*. *¿Para qué* educar?; he ahí un problema fundamentalmente filosófico al que ninguna ciencia puede responder Cuando alguien sostiene que puede probar científicamente qué modelo educacional hay que seguir, acontece que nos hallamos delante de un dictador que impone un modelo entre varios so capa de ciencia; en tal circunstancia, la presunta «ciencia» juega el papel de ideología que pretende justificar el avasallamiento político que ejerce, o pretende ejercer, el susodicho pedagogo «científico». Las ciencias de la educación sólo tienen sentido en el terreno de los medios, jamás en el de los fines.

La educación como contenido es vertebralmente teleológica —de «telos» que en griego significa *fin*—. Educamos para encarnar en las sociedades históricas un concreto modelo de hombre; para lograrlo escogemos previamente uno entre múltiples, ofrecidos históricamente. Puede suceder que no haya habido elección ni a nivel familiar, ni a nivel municipal, ni a nivel nacional, ni a nivel estatal —cosa que hubiera podido hacerse, por ejemplo, a través de unas elecciones, con las cuales al votar por un partido se vota un modelo de hombre en sociedad y en el cosmos—. Aun si así aconteciera, sin embargo, se educaría objetivamente para obtener determinado tipo de educandos;

([15]) TOMÁS DE AQUINO: *Summa Theologica;* I, q. 117, a. 1 ad 3.

lo triste residiría en que la teleología educacional no sería fruto de conciencia y de libertad, sino resultado fatídico de mecanismos colectivos. En el plano de la reflexión, en cambio, la teología educativa se incrusta inexorablemente en la libertad de los hombres.

Con lo dicho se ha manifestado ya que no nos ocupamos de una teleología a pedir de mano, inmediata, en la línea de Bloom [16], de Mager [17], de Vandevelde y de Vander [18], de Viriane y de Gilbert de Landsheere [19]. Desde la perspectiva filosófica sólo nos interesan aquellos modelos educativos últimos que descansan, aunque de entrada no quede explicitado, en concretas antropologías filosóficas —concepciones metafísicas del hombre, sean o no ideológicas— y, en última instancia, que poseen como telón de fondo objetivo determinadas «Weltanschauungen» por mucha imprecisión que éstas acusen.

En el *Protágoras* de Platón [20], Sócrates pregunta si hay *una* sola virtud o bien varias. Aquí radica un problema central de la filosofía. Paralelamente nos preguntamos si existe un único *modelo de hombre* —¡Dios sabe en qué zona sidérea!— o si, por el contrario, los modelos de hombre los vamos produciendo históricamente. En la segunda alternativa no queda otro remedio que adoptar alguno que otro aunque sea para modificarlo más adelante. Aunque arrastrados por la buena voluntad pretendiéramos educar según un modelo genérico de hombre —modelo perfecto y eterno—, no es esto factible por poco que se estudien los hechos. Siempre se educa tomando como modelo el hombre de tal sociedad, o de tal clase social, o de tal ideología, o de tal raza. Cuando los griegos poseían un solo ideal de la *paideia*, educar era problema metodológico y sin mayores dificultades aparecía entonces un «paidagogos». Tal sencillez se debía a que el grupo preponderante imponía hasta tal punto su modelo que a nadie se le ocurría sospechar otro. Las sociedades actuales se encuentran lejos de este monolitismo y, entonces, o vivimos en democracia —respeto al modelo del otro— o nos internamos en la dictadura —«sólo mi modelo es bueno y verdadero y, por esto, lo impongo al resto de la ciudadanía».

Dado que no es factible probar que determinada antropología filosófica sea la única válida siendo los restantes erróneas —no pisamos terreno científico—, sólo resulta democrático decidirse por una antropología respetando al propio tiempo las decisiones de los prójimos. Maurice Clavel [21] ha llevado

---

(16) BLOOM, B. S.: *Taxonomía de los objetivos a la educación*, Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1972.

(17) MAGER: *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Ed. Gauthier-Villars, Paris, 1976.

(18) VANDEVELDE, L. et VANDER ELST, P.: *Peut-on préciser les objectifs en éducation?* Ed. Nathan (Paris) et Labor (Bruxelles), 1976.

(19) VIVIANE et GILLBERT DE LANDSHEERE: *Definir les objectifs de l'éducation*, P.U.F., Paris, 1976.

(20) PLATÓN: *Protágoras;* 361, b.

(21) CLAVEL, M.: *Nous l'avos tous tué*, Ed. Du Seuil, Paris, 1977.

a cabo una nueva lectura de Platón que le permite presentar un Sócrates algo distinto del consabido. Sócrates fue el primero que liberó el espíritu tanto de la ciencia como del poder político. La única forma de conocernos a nosotros mismos —dijo Sócrates, según Clavel— es dirigir el alma hacia un Dios que nos libere de la razón; no hay que buscar el conocimiento sino aquello que el conocimiento esconde. En esta dirección meta-científica es preciso dejar de ser un dogmático para convertirse, uno, en testigo de la «filo-sofía», o sea de la búsqueda inacabable.

Cerramos esta segunda parte del libro con el convencimiento de que el análisis de lo educativo nos fuerza a tener que optar por una u otra concepción filosófica del hombre, por uno u otro *para qué* educacional. Podríamos desarrollar la tercera parte ciñéndonos a una personal opción. No nos ha parecido lo más oportuno; por esto hemos decidido describir las principales concepciones antropológicas contemporáneas en la medida en que vertebran las distintas opciones pedagógicas. Por debajo de cada pedagogía, y sustentándola, existe un modelo no-científico de hombre —en parte ideológico, en parte utópico—; se trata ahora de presentarlos. Inclinarse por uno o por otro es faena que dejamos al lector, a su *libertad*. La intencionada imparcialidad que quiere presidir la tercera parte de esta obra justifica el título —en plural— de la misma: *Filosofías de la educación.*

Bibliografía

BUBER, M.: *¿Qué es el hombre?*, Ed. F.C.E., México.

DESCARTES: *Discurso del método*, Ed. Fama, Barcelona.

DUMÉRY, H.: *Fenomenología y religión*, Ed. Nova Terra, Barcelona.

KANT, I.: *Crítica de la razón práctica*, Ed. Espasa-Calpe, Madrid.

Fundamentación de la metafísica de las costumbres, Ed. Austral, Madrid.

L'ACROIX, J.: *Personne et amour*, Ed. Seuil, Paris.

L'échec, Ed. P.U.F., Paris.

El personalismo como anti-ideología, Ed. Guadiana, Madrid.

Historia y misterio, Ed. Fontanella, Barcelona.

LAVELLE, L.: *Introducción a la ontología*, Ed. F.C.E., México.

MARITAIN, J.: *Humanisme integral*, Ed. 62, Barcelona.

MAX SCHELER: *El puesto del hombre en el cosmos*, Ed. Losada, Buenos Aires.

NEDONCELLE, M.: *Personne humain et nature*, Ed. Aubrier, Paris.

PASCAL: *Pensamientos*, Ed. Austral, Madrid.

RICOEUR, P.: *Le conflit des interprétations*, Ed. Seuil, Paris.

Freud: una interpretación de la cultura, Ed. Siglo XXI, Madrid.

Parte III

FILOSOFIAS DE LA EDUCACION CONTEMPORANEA
(Educación como contenido)

11 - LAS ANTROPOLOGIAS CONTEMPORANEAS

La educación como teleología

Al encararnos en esta tercera parte de la obra con los contenidos educacionales, o fines educativos, no apuntamos a fines propiamente estratégicos, o casi instrumentales, sino que nos referimos a los grandes modelos humanísticos —o inhumanísticos, según el caso—, modelos que se encuentran siempre incrustados en una concepción más amplia todavía ya que pretende hacerse cargo de la totalidad aunque no alcance plena conciencia de ello. Estos fines últimos implicados en todo proceso educador constituyen propiamente diversas *Weltanschauungen;* los fines menores e inmediatos de la educación cobran inteligibilidad a partir de dichos macromodelos antropológico-ontológicos. El discurso que niega esta elementalidad es tan ideológico como el que fabrica dichas cosmovisiones.

Dado que nos hemos situado expresamente en la esfera de la reflexión filosófica, con todo lo que ésta acusa de fragilidad, no causará mayor pasmo saber que nos circunscribimos al análisis de relaciones superestructurales prescindiendo del estudio infraestructural del tema. Nos limitamos a presentar los vectores que señalan la dinámica ideológica inesquivable —por lo menos superestructuralmente inesquivable— que va de las antropologías filosóficas hacia las teorías educativas. Cuando un escritor o un maestro defienden determinada concepción pedagógica están proponiendo, aunque no se enteren, muy concretas visiones metafísicas del hombre. Toda praxis educadora —familiar, escolar u otra— está inserta en una antropología filosófica desde la cual se vuelve coherente e inteligible, lo cual, sin embargo, no quiere decir que quede justificada. En esto no hay justificación científica posible quedando siempre el último reducto en manos de la libertad de cada quien, la cual decidirá —si decisión hay— en última instancia. Cuando no interviene la libertad, tampoco hay elección antropológica reduciéndose entonces la práctica educativa a un conjunto de mecanismos neuro-psico-sociológicos que no han superado el momento de la «educación-como-estruc-

tura». Aquí explícitamente abandonamos esta fase educacional para internarnos en la «educación como contenido».

El hecho de tomar, la educación, la vía que conduce a un *telos*, marginando con ello objetivamente otros posibles, introduce los «valores» en el terreno educativo. A partir de este instante habrá *buenas* y *malas* educaciones, según sea la axiología desde la cual uno se pronuncia. No hay verificación de la bondad o maldad axiológicas de un proceso educador; éstos son asuntos sobre los que tienen la palabra realidades tan inconcretas como la *libertad*, el *compromiso*, la *honradez*, la *persona*, el *sujeto*, la *conciencia*, el *yo*... ¿Qué educación es mejor: la anarquista o la marxista?; sólo hay una respuesta aceptable: para el anarquista, la mejor educación es la anarquista; para el marxista, en cambio, la mejor de las educaciones es incuestionablemente la marxista. No es posible situarse en el punto de vista de los valores totales, como si uno fuera Dios. Quien tal hace es un dogmático —aunque se refugie en una incierta noción de ciencia que no viene en absoluto al caso—, es un dogmático que encubre así su talante totalitario. Inclinarse por *esta* educación, soslayando *otras* constituye tarea política, religiosa, moral, filosófica o estética; jamás es cuestión de un quehacer estrictamente científico —entiéndase cuando lo involucrado es el «telos» o fin y no exclusivamente el instrumento o método.

La didáctica proporciona pautas, normas, sobre *cómo* enseñar a leer; nunca, sin embargo, prescribe la necesidad moral de enseñar a leer al prójimo. Esto segundo conoce otros hontanares: los valores antropológicos a los cuales se está de hecho adherido, habiendo podido estar adherido a otros, de los cuales se prescinde o a los que incluso se vitupera. La Filosofía de la educación trasciende el ámbito epistemológico. El neopositivismo es un exceso; hay que contar además con la axiología, la ética, la teleología.

Ni la ciencia ni la técnica educativas pueden prescribir fines a la faena educadora, con reconocer a ambas su capacidad de sacar a luz posibles fines encubiertos que, no obstante, se hallan objetivamente presentes en el mismo proceso educador. Cuando se descubre una axiología implícita en una tarea educante, forzoso es evaluarla, y esto se lleva a cabo siempre desde una filosofía o comprensión «no-científica» de la realidad. La epistemología sabe a poco en tales circunstancias.

No sólo las ciencias y las técnicas de la educación acusan este rasgo de apuntar hacia algún sentido antropológico; cosa parecida descubrimos en otras ciencias y técnicas como es el caso de la psicoterapia y de las prácticas políticas.

El pluralismo finalístico

El debatido tema de «escuela única o escuela plural» adquiere fuerza y hasta significación en el ámbito de la cuestión: «educar, ¿para qué?». Como sólo sea posible un solo *para qué* educacional, salta a la vista que la fórmula escuela única es incuestionable; ahora bien, si los para qué educacionales son múltiples y no hay manera científica de discernir cuál de entre ellos es insobornablemente bueno, verdadero y hasta bello, no

queda otra salida ética que la de aceptar la fórmula escuela plural. Como puede observarse, el tema de las finalidades educativas no se recluye en el recinto teórico, sino que lo desborda orientando el mismo campo político —educacional— si éste, alguna vez, tiene que hacerle caso a la moral.

La escuela laica y única se difundió con ánimo de salvar aquello en que coincidían todos los ciudadanos de un Estado; actualmente se ha caído en la cuenta que la laicidad, o neutralidad, de la escuela así como su unicidad podían perfectamente ser el disimulo o máscara de una ideología clasista dominante. Escuela única y laica fue la de Hitler; escuela única y laica es la de la Unión Soviética. Parece aconsejable eliminar la mascarada educativo-docente reconociendo la existencia social de diversas concepciones antropológicas en lucha entre sí —no siempre tan fácilmente reducibles a la lucha de clases, a menos de ser uno, dogmático—, permitiendo desde el poder político fáctico la refriega ideológica en el mismo seno de la docencia —sea en cada centro, sea unos centros frente a otros—, como acontece con la educación familiar o con la educación realizada a través de la prensa, de la televisión, del cine o de las conferencias. Una escuela única y laica sólo encaja en un Estado que ha impuesto la prensa única, la televisión única, el cine único..., como también el partido único y el sindicato único; es decir, sólo encaja en un Estado irrespetuosamente totalitario. El ensueño de Jules Ferry ha quedado atrás, y la neutralidad educativa aparece ya como la ideología que de hecho justifica una dictadura vergonzante, sea de derechas sea de izquierdas.

El señuelo de la «escuela neutra» también ha servido para que los reaccionarios no permitieran la crítica de las estructuras socioeconómicas, so capa de unidad entre los ciudadanos. Ante este estado de cosas parece aconsejable que en la educación pueda manifestarse cada cual según piensa. Que todas las antropologías filosóficas —ideologías, utopías o simples proyectos— puedan manifestarse tanto en las aulas como en las familias como en los *mass-media*. Amordazar unas ideologías e imponer otras es juego de pura fuerza política; no lo justifican ni las razones pseudocientíficas de que sólo hay que dejar en libertad la presunta ideología de la clase social explotada, ni tampoco los ideales paranoicos de hallarse, unos cuantos, en posesión del verdadero modelo de hombre.

La idea jacobina de la Francia «una e indivisible» condujo a la ideología de la escuela única; la democrática igualdad jurídica de los ciudadanos reforzó dicha ideología. En España, después de cuarenta años de franquismo, hasta algunas izquierdas han defendido la escuela única como hicieron en su día los fascistas. Las izquierdas españolas, no obstante, conocen dificultades en su formulación como ha sucedido parejamente en Francia. El lado flaco de tal uniformización general queda al descubierto en estos momentos con el despertar de las minorías étnicas de uno y otro Estados. La docencia en castellano —de la escuela única franquista— se enfrenta con las deseables enseñanzas en gallego, en vasco y en catalán. En Francia suceden cosas parecidas: la escuela con mentalidad francesa de las IV y V Repúblicas choca con las concepciones de escuelas vasca, catalana, corsa, flamenca, bretona, alemana..., dentro del mismo Estado francés. La escuela unica es cosa del nazismo o del comunismo más clásico pero no cuadra con una concepción democrática de la educación, la cual —quiérase o no— reivindica el pluralismo educacional en lo referente a la educación como contenido.

La Revolución francesa ya reconoció los «Derechos del niño» [1] en la Ley del 16-24 de agosto de 1790 y en los Decretos del 28 de agosto de 1792 y 1 de febrero de 1793. Tales derechos, sin embargo, no penetran dentro de la institución escolar hasta los últimos decenios del siglo XIX. Se produce entonces un real vuelco en la concepción educativa; el niño pasa a ser el centro de interés de la labor educadora. Ha estallado una revolución: el niño deja de estar en función del saber para erigirse en centro en torno al cual giran el saber y la escuela. Ahora bien, dentro de un mismo Estado resulta fácil descubrir diversos tipos de educandos; se faltaría al respeto a los mismos si se pretendiera uniformar teleológicamente la educación dentro del mismo Estado. Los niños o sus indiscutibles representantes tienen derecho a elegir los contenidos últimos de su educación, no pudiéndose éticamente imponer ningún proyecto educativo macroantropológico desde el dominio político estatal.

Hasta en el mismo plano de lo fáctico se abre camino en Estados tan centralizados como Francia el proceso que conduce al pluralismo en la escuela, pluralismo que se enfrenta con el viejo modelo de escuela única —viejo únicamente en los países que no viven en dictadura; en éstos, en cambio, la escuela única es el modelo exclusivo—. Las universidades de la Europa occidental reclaman cada vez con mayor insistencia las máximas libertades en la expresión de toda clase de ideas. Más todavía; como sucede en Cataluña, dentro del Estado español, se exije autonomía para universidades y para la docencia en general, con lo cual se rompe con el mito de la escuela única que salvará la nación única e indivisible.

Socratismo frente a sofismo

La ruptura de la «educación única» en provecho de una «educación pluralista» que reconozca la variedad de concepciones antropológicas y hasta ontológicas no está exenta de riesgos. No es el menor de ellos el que cada grupo social divinice su opción metafísica y axiológica calificando de verdad absoluta lo que tendría que ser exclusivamente elección temblorosa de un modelo humano al que configurar a los educandos. Dando saltos excesivos se pasa con frecuencia de la verdad única, para toda la ciudadanía, a que cada cual posee *la* verdad —aunque a todas luces sólo sea la suya— por el mero hecho de ponerle sinceridad y emoción al asunto defendido. De esta guisa se confiere mágicamente objetividad a lo que tan sólo es subjetivismo de elevada temperatura psíquica. Cuando esto se produce se fabrican ideologías fervorosas que dan apariencia de objetividad a lo que no pasa de ser ocurrencia personal. Cuando sucede tal cosa ya no vale el decir *algo*, sino el escueto *decir;* dejan de interesar los contenidos del habla prestando exclusivamente atención el hecho de que *se habla.* Una sola condición —for-

(1) AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo* XX, Ed. Narcea, Madrid, 1977, pág. 107.

mal, por cierto— se pone en tal circunstancia: que el hablante se comprometa en lo que dice de tal forma que esté dispuesto a llegar hasta las últimas consecuencias práxicas de su discurso.

Este problema, o superficialidad, se hizo ya presente de alguna forma en la Grecia clásica. Los *sophoi* presocráticos —*sophós* significó diestro, hábil, competente, entendido en algo; más tarde ya designó *sabio* ([2])— se autocalificaron de sabios, eran los poseedores de la sabiduría. Eran sabios porque *se decían sabios*, porque lo *aparentaban*, porque *querían* mostrarse como sabios. Lo sabían todo; afirmaban saberlo todo. Los «sophoí» eran omniscientes por autodecreto, porque arrollaban a los conciudadanos con su palabrería. No alcanzando la Verdad, denominaron *verdad* la simple apariencia de la misma. Fueron diestros en la dialéctica y en retórica o habilidad de argumentar y de convencer. Podían probar primero lo que negaban a continuación; verdad y falsedad se metamorfoseaban fácilmente en sus hábiles discursos.

El círculo socrático hizo frente a esta desfachatez antilógica. Sócrates renunció a llamarse *sabio* (sophos), adoptando el humilde vocablo de *filósofo*. *Philos* significó *propio, perteneciente a* y, por tanto, *amigo*. El «filósofo» era un amigo o pretendiente a la sabiduría. Estaba tan ligado a la *doxa* —a las opiniones frente al saber seguro— como el resto de los ciudadanos; su originalidad residía en hacerse cargo de la fragilidad de su saber esquivando el engreímiento, cosa que los demás ciudadanos no hacían. Todos los hombres son ignorantes, clamaba Sócrates; el filósofo, con ser también ignorante, es el más sabido porque sabe que es ignorante. De esta guisa, mientras los demás andaban poseídos por dos ignorancias, al filósofo sólo le quedaba una. El «conócete a ti mismo» —*gnoti seoton*— de Sócrates servía para librarse de una de las dos ignorancias, aquella que no discierne entre «lo que es» y «lo que quiero yo que sea». Lo que conozco no coincide con lo que quiero conocer, dejó sentado el círculo humano que se formó en torno a Sócrates. Tan elemental saber no lo alcanzaron los sofistas o «sophoí». La ignorancia filosófica reside en no saber la realidad de algo; la doble ignorancia sofística consiste además en no saber que no se sabe dicha realidad de algo.



([2]) MARTÍNEZ MARZOA, F.: *Historia de la Filosofía*, Tomo I, Ed. Istmo, Madrid, 1973, pág. 27.

Sócrates coloca en la base de la *paideia* —educación— el esfuerzo por suprimir la ignorancia esterelizante, supresión que dispara el ansia de verdad. Los sofistas, por el contrario, se recreaban en la palabrería dialéctica y retórica que confundía al auditorio.

El pluralismo teleológico que debe ser defendido a menos que la política imponga irracionalmente —sin prueba científica— el *telos* educacional que pseudojustifica el poder bruto —político— que unos hombres ejercen encima de otros, es un pluralismo que debe ir acompañado, en cada opción permitida en su seno, de una suficiente dosis de humildad gnoseológica. Un grupo de educadores —padres, maestros o periodistas —tiene derecho en una colectividad libre a escoger el modelo antropológico que más les convenza; lo importante, empero, es no adoptar el talante sofístico en tal empeño sino la postura socrática, la cual evitará dogmatismos cerrados en el trabajo educante.

Ensayos de clasificación educacional

La pluralidad de doctrinas pedagógicas es un dato apabullante aunque no nos movamos de la contemporaneidad. Esta diversidad está conectada, a nivel superestructural, con la diversidad de antropologías filosóficas. Con ánimo de establecer un estudio de las principales conexiones que se establecen entre teorías pedagógicas y concepciones filosóficas, nos vemos forzados antes a agrupar las primeras según criterios que ofrezcan un cariz razonable.

Cuando se pretende colocar orden en un montón de objetos es preciso dirigirse hacia ellos desde un *esquema previo* que funcione como criterio de orientación. Si se prescinde realmente del citado esquema no hay conocimiento alguno; conocer es de entrada ordenar, colocar el mundo objetual dentro del cajón correspondiente de la cómoda intelectual de cada cual, es decir, de cada grupo social e histórico. Referirse a las corrientes pedagógicas actuales es poner orden en el magma informe que de suyo son. El esquema previo con el cual nos acercamos a la realidad posee siempre una dimensión de gratuidad y subjetivismo. La cultura que nos tiene brinda un abanico de posibilidades clasificatorias, más allá de las cuales no es posible ir, dado el momento histórico en el que se vive y dada la clase social a la que se pertenece. Constatamos, pues, la fragilidad de nuestra clasificación al propio tiempo que subrayamos la debilidad de toda otra posible clasificación.

Hacemos notar, además, el pasmo que en algún caso nos ha asaltado ante la necesidad de colocar en un lugar del esquema a alguna concreta corriente. La duda se apodera de uno cuando se busca el sitio exacto que le corresponde a tal o cual concepción pedagógica. Reconocemos la perplejidad que nos ha acosado.

Nessif ([3]) cree que la pedagogía ha atravesado por tres principales períodos a partir del siglo XVII:

— pedagogismo (s. XVII)

— paidocentrismo (ss. XVIII, XIX, inicios del XX)

— integracionismo (s. XX)

En el primer momento predominaron el educador, el método y lo enseñable. Con Rousseau se invierten los términos; el niño ocupa la plaza central del proceso educador relegándose en un segundo plano los centros de interés del momento anterior. Se estrenaba una nueva concepción pedagógica con muchas consecuencias en los ensayos educativos principalmente escolares. La pedagogía del siglo XX ha hecho cada vez mayor hincapié en la integración de los intereses individuales del alumno con los intereses objetivos de la sociedad —no los intereses clasistas.

Aún admitiendo estos grandes pasos históricos no resulta nada fácil establecer divisiones en cada uno de ellos. No contamos con pedagogías homogéneas de forma indiscutible. No basta, por ejemplo, como hace Snyders ([4]) con referirse a una *pedagogía de izquierdas* para tener ya un punto de referencia consistente. Pedagogía de izquierdas podría englobar concepciones tan dispares como anarquismo, marxismo y socialismo democrático —socialdemocracia—. El mismo significante «marxismo» carece de significado preciso pues alberga contenidos aportados por análisis muy distintos —estalinianos, trotskistas, maoístas, eurocomunistas...—. Las diversas lecturas que se han hecho de la obra escrita de Marx se concretan en el plano educativo produciendo pedagogías diferenciadas; de una hermenéutica marxista soviéticamente ortodoxa se deducirá una pedagogía diferente de aquella que provenga de una hermenéutica desidente a los ojos de Moscú.

Tampoco el cristianismo —como otra gran concepción del hombre y de su historia— ofrece una pedagogía homogénea. De hecho sirve de substrato a teorías pedagógicas harto diferenciadas.

Lo único que salta a la vista de forma clara es que no importa qué pedagogía lleva siempre en su seno una inquebrantable referencia a un modelo de hombre. La pedagogía, cualquiera, cuando no es fanatismo patológico, se descubre siempre transida de alguna fe o de alguna esperanza —nada científica, por cierto— con respecto al papel del ser humano en la existencia.

([3]) NASSIF, R.: *Pedagogía general*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1958, págs. 95-96.

([4]) SNYDERS, G.: *Pédagogie progressiste*, P.U.F., Paris, 1973, pág. 161.

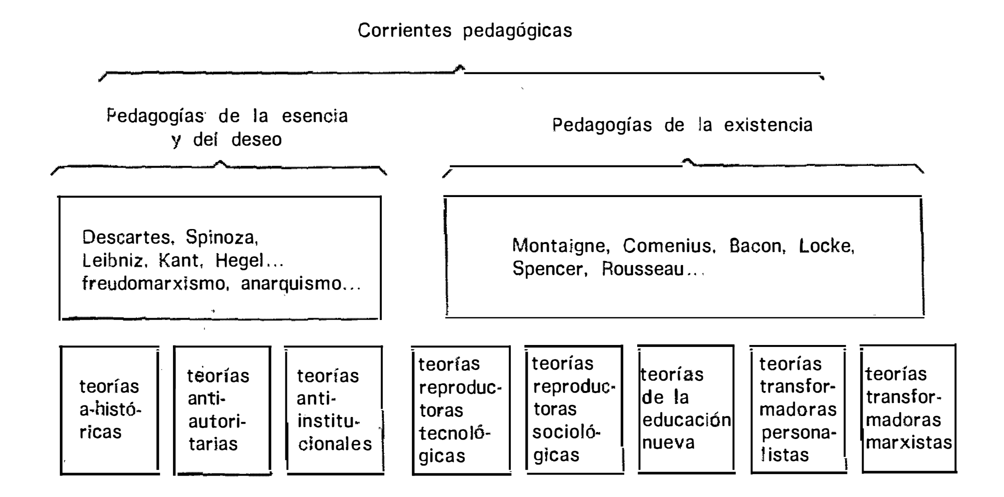


Figura 11.1. — Los dos grandes grupos de corrientes pedagógicas.

Puestos, sin embargo, a buscar puntos de referencia clasificatorios de las concepciones pedagógicas contemporáneas nos inclinamos por una dicotomía que posteriormente enriquecemos. La obra de Arnould Clausse, *La relativité éducationnelle* (5) nos ha proporcionado pistas en la dirección que hemos finalmente adoptado. Habla de dos modelos escolares, uno formalista y otro ralista, correspondiéndose, según él, a dos sociedades, estática la primera, dinámica la segunda.

Pueden perfilarse dos principales maneras de entender la educación: la manera esencial y la manera existencial. Después del Renacimiento aún florecen las «pedagogías de la esencia», inistiendo en el intelectualismo, en el conservadurismo, en el autoritarismo, etc. El peso de los jesuitas, de Descartes, de Leibniz, de Kant...; es notable. Pero, sin duda, han sido las «pedagogías de la existencia» las que han disfrutado luego de mayor aceptación. Arrancan del *Quattrocento* y se inspiran después en los empiristas, en los positivistas y hasta en los pragmatistas. En la actualidad poseen más renombre dentro de la opinión pública.

Las primeras corrientes, con abarcar cosas harto dispares de entrada, poseen en común al partir de intuiciones —de elementos intemporales o colocados en un futuro absoluto— que trascienden la inmediatez. Las pedagogías de la existencia, por el contrario, arrancan de hechos dados en la más inmediata cuotidianidad.

(5) CLAUSSE, A.: *La relativité educationnelle*, Ed. Labor (Bruselas) y Nathan (Paris), 1976.

Esta clasificación, a pesar de la similitud en el vocabulario, no coincide con la presentada por Suchodolski (6) como podrá comprobarse con la lectura del resto de esta obra.

Agrupación de las antropologías filosóficas

Puede hablarse de desfondamiento de la seguridad hasta ha poco acariciada —piénsese, por ejemplo, en Ferry y en el mismo Durkheim— de conseguir un mínimo de creencias comunes sobre el *qué* del hombre. La unanimidad ha desaparecido aún limitada a un reducto mínimo. No hay consenso acerca del *qué*, del *para qué* y, consiguientemente, del *cómo* del ser humano. Se han derrumbado los mitos de la unidad ideológica que muchos hasta principios del siglo XX consideraron posibles si se reducía la buscada unidad a unos pocos elementos. En 1973, el Congreso Internacional de Ciencias de la Educación (7) todavía intentó formular el consenso mínimo indispensable entre las diversas antropologías; propuso la sinceridad como uno de los valores morales universales, la salud y la higiene como valores vitales comunes, el derecho a ser feliz como valor individual aceptado por todos. Pero, ni tan diminuto círculo lograría un consenso absoluto. Por otra parte, aun en el supuesto de que se aceptara, se trataría de una muy trivial lista de valores humanos, con lo cual no sería tampoco posible vertebrar una pretendida educación única que hiciere más iguales y fraternales a los hombres.

Ante esta constatación resulta aconsejable aceptar el hecho del más descarado pluralismo en las concepciones antropológicas aunque sólo fuera por razones de realismo. Más motivo hay para ello, todavía, si recordamos que el intento de unificación, con ganas de alcanzar una unidad educativa, resulta siempre un presumible intento de dictadura. Hay diversas concepciones del hombre, ninguna de ellas puede presumir de ser científicamente verdadera; cada concepción inerva una teoría y una praxis educativas. Aceptemos los hechos y no los enmascaremos.

También en este particular tropezamos con muy serias dificultades a la hora de clasificar las filosofías, en torno al hombre, vigentes en la historia contemporánea de occidente.

Desde Aristóteles se distinguen tres grandes esferas de la existencia: el *artificio*, la *materia* y la *naturaleza* (8). La primera esfera abarca cuanto al hombre produce con alguna finalidad. La segunda se refiere una entidad pri-

---

(6) SUCHODOLSKY, B.: *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Ed. Scarabée, Paris, 1960.

(7) AVANZINI, G.: Obra cit., pág. 358.

(8) ROSSET, C.: *L'Anti-Nature*, P.U.F., Paris, 1973.

mitiva, algo sí como el material informe con el que se hace el mundo. La tercera esfera, la referente a la naturaleza, viene constituida por un conjunto de actividades y funciones que trascienden la inercia material quedando, sin embargo, al margen de la producción humana. La naturaleza es el lugar del orden necesario, hablándose de leyes naturales y también de moral natural. La naturaleza lo explica todo sin necesidad de tener que ser ella explicada. Frente a una concepción naturalista de la realidad, se coloca la concepción artificialista; según ésta, no hay naturaleza alguna, siendo todo fruto de azar al no haber ni principios ni causas de las cosas. Lo que existe es el resultado de las tentativas que han triunfado. El mundo desde esta perspectiva es «in-significante». Empédocles, Lucrecio y también Bacon y Hobbes son representantes de esta corriente de pensamiento. Platón y Aristóteles, en cambio, se situarían en el inicio del naturalismo, según Clément Rosset, siguiéndoles Descartes, Rousseau y muchos otros.

Concepciones de la existencia (según Rosset)	naturalismo	conservador (Maritain...)
		revolucionario (Marcuse...)
		perverso (Bakunin...)
	artificialismo	(Empédocles, sofistas, Lucrecio, Bacon, Hobbes, Shakespeare, Nietzsche...)

Esta clasificación de Rosset, aunque presentada en esbozo, resulta ya sugerente. Se contraponen las «filosofías del sentido» —*naturalismo*— a las «filosofías del sin-sentido» —*artificialismo*—; las primeras intentan explicarlo todo desde el inexplicable concepto de «naturaleza» que encierra el de finalidad espontánea, natural, mientras que las «filosofías del sin-sentido» desnaturalizan el mundo, lo vacían de finalidades, abriéndonos, como pretensión al menos, al goce inocente, al arte gratuito, al azar como anti-principio natural.

A pesar de lo estimulante que puede ser una clasificación antropológico-filosófica, siempre resulta insuficiente, escapándosele un sinnúmero de matices que constituyen la riqueza de otras divisiones. Conscientes de la precariedad de cada intento clasificatorio, hemos optado por ofrecer varios. Con ello se ejemplifica la endeblez de cada uno en solitario y al propio tiempo, por contraste, se recogen muchos más aspectos de los que se obtendrían con una sola clasificación.

Como señalamos antes, hemos procurado soslayar la dificultad de dar con una clasificación satisfactoria de las múltiples concepciones sobre el hombre, actualmente vigentes, a base de ofrecer varias. Unas recogen aspectos que escapan a otras. Reconocemos que con ello aparecen nuevas dificultades que hasta pueden parecer dislates mayúsculos como colocar el anarquismo y el existencialismo dentro del grupo de corrientes que dan vueltas alrededor del «espiritualismo». Lo hemos hecho a sabiendas aunque no podamos ahora explicitar las razones pues nos llevaría a desarrollar un tema complejo que saldría fuera del proyecto del presente libro. De todas formas, las diversas adscripciones poseen un tanto por ciento de gratuidad; sólo procedía destacar parentescos desde criterios distintos. Esto lo consideramos logrado.

Concepciones tendentes hacia
monismos materialistas

marxismo freudismo freudomarxismo antipsiquiatría	empirismo positivismo liberalismo pragmatismo neopositivismo	estructuralismo cientismo

Concepciones tendentes hacia
dualismos

anarquismo existencialismo socialismo utópico	neotomismo neoescolástica personalismo

Concepciones tendentes hacia
monismos espiritualistas



Figura 11.2. — Antropologías filosóficas contemporáneas (perspectiva ontológica).

No hay Absoluto	El Absoluto deviene	El Absoluto es
mecanicismo	naturalismo	espiritualismo
materialismo ateísmo	biologismo panteísmo	personalismo teísmo
positivismo neopositivismo Freud cientismo estructuralismo	Darwin Hegel marxismo freudomarxismo Bergson Teilhard de Chardin	anarquismo existencialismo socialismo utópico personalismo neo-idealismo neo-tomismo fenomenología

Figura 11.3. — Antropologías filosóficas contemporáneas (desde la categoría de lo Absoluto).

Núcleo I	Núcleo II	Núcleo III
marxismo anarquismo freudomarxismo	positivismo neopositivismo cientismo estructuralismo	existencialismo personalismo neotomismo neo-escolástica

Figura 11.4. — Antropologías filosóficas contemporáneas (perspectiva histórica).

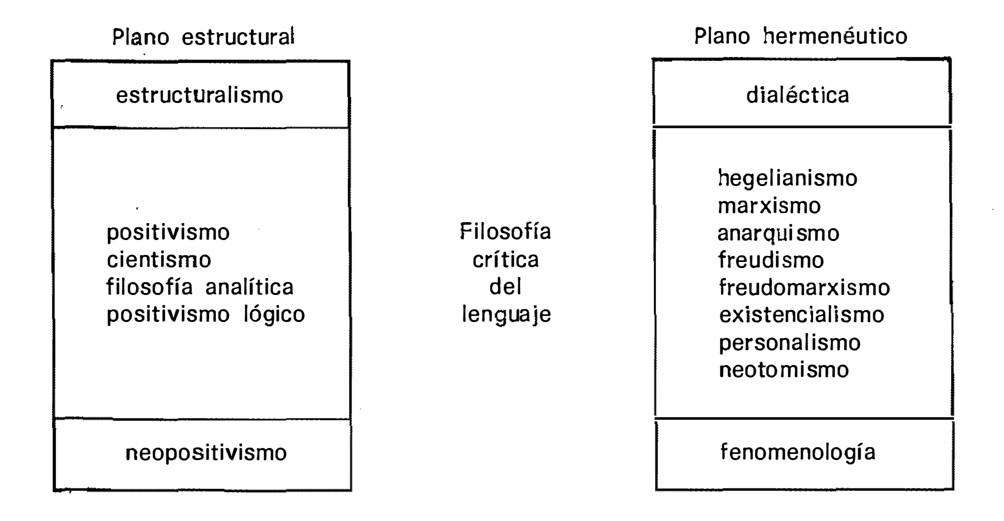


Figura 11.5. — Antropologías filosóficas contemporáneas (desde la filosofía crítica del lenguaje).

Esquemas de las filosofías de la educación

Los dos apartados anteriores han servido para elaborar este último, en el cual resumimos esquemáticamente toda la tercera parte de la obra. Aceptanto como contemporáneas las ocho corrientes pedagógicas antes consignadas, hemos analizado a continuación qué concepciones filosóficas las inspiraban, esforzándonos además en descubrir las afinidades entre las distintas filosofías. Esto nos ha obligado a optar de alguna manera entre las plurales

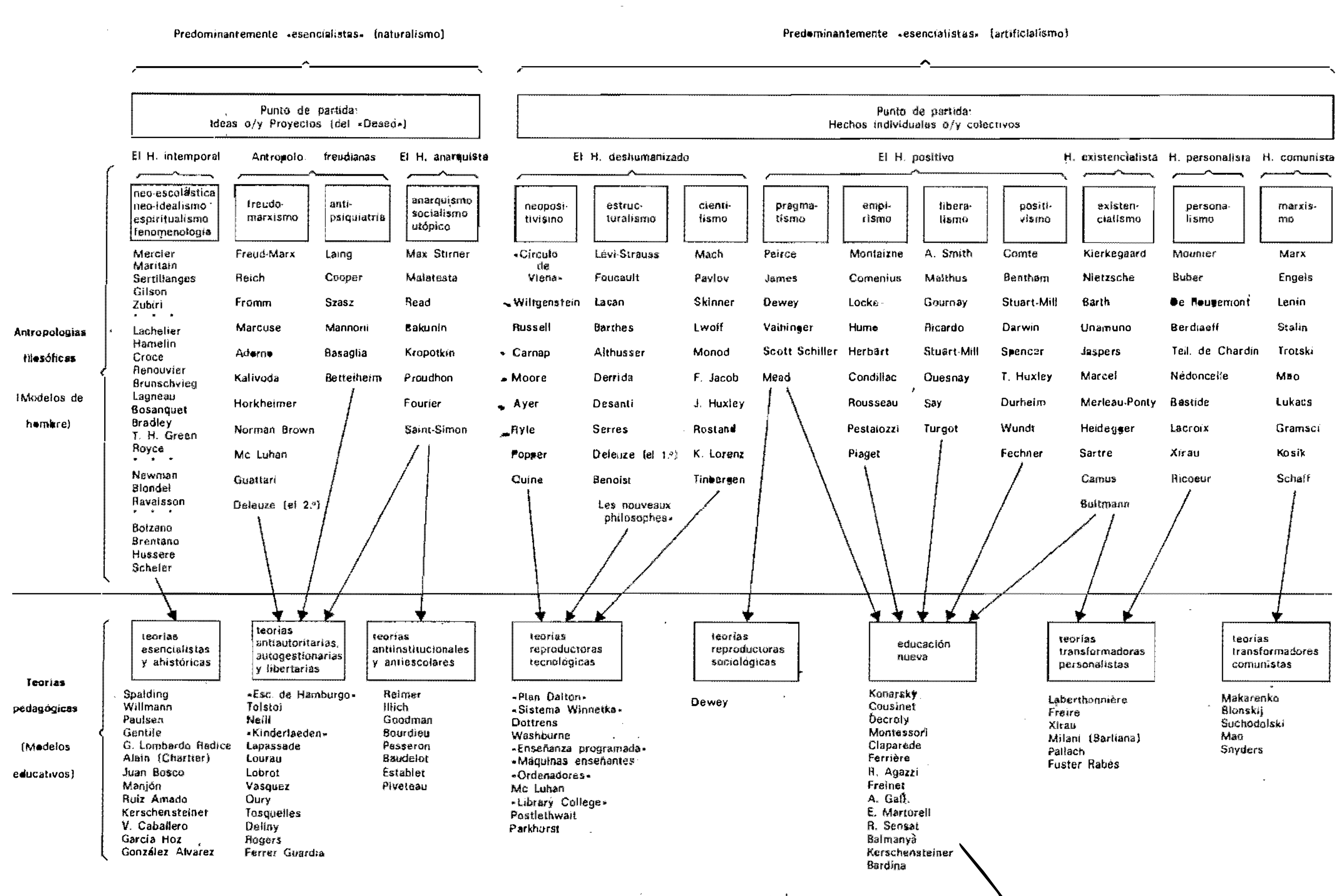


Figura 11.6. — Filosofías de la Educación contemporáneas.

clasificaciones antropológico-filosóficas anteriormente elaboradas. No hemos, sin embargo, privilegiado una sola con exclusión tajante de las restantes. A pesar de reconocer las debilidades y hasta ciertos puntos forzados que encierra nuestra labor de compendio, establecemos finalmente el siguiente esquema que posee el valor de conferir cierta unidad a los variados discursos que se sucederán hasta el final del libro, resultando por ello un instrumento útil de intelección. Nos proponemos describir honradamente las ocho grandes opciones teleológicas de todo proceso educativo realizado actualmente en nuestra área de civilización; son éstas, a nuestro entender: *el hombre intemporal, antropologías freudianas, el hombre-libertad del anarquismo, el hombre deshumanizado, el hombre positivo, el individuo del existencialismo, el hombre comunista, y el hombre como persona.* Cada teoría pedagógica se sustenta en una, o más, concepción antropológica; las flechas señalan las fuerzas filosóficas inspiradoras.

En vez de redactar una filosofía de la educación que manifestara nuestra personal opción metafísica, hemos decidido pasar revista sin ánimo particularmente crítico a las distintas filosofías de la educación vigentes en nuestras sociedades. Optar por una es faena que dejamos a cada cual.

Bibliografía

ABBAGNANO, N.: *Historia de la filosofía,* Ed. Montaner y Simón, Barcelona.

ASTER, E.: *Introducción a la filosofía contemporánea,* Ed. Guadarrama, Madrid.

BRÉHIER, E.: *Los temas actuales de la filosofía,* Ed. Taurus, Madrid.
Historia de la filosofía, Ed. Sudamericana, Madrid.

BOCHENSKI, I. M.: *La filosofía actual,* Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

CENCILLO, L.: *Historia de la reflexión: de Ockham a Lévi-Strauss,* Ed. Syntagma.

COPLESTON, F.: *La filosofía contemporánea,* Ed. Herder, Barcelona.

DELGAAUW, B.: *La filosofía del siglo* XX, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires.

FERRATER MORA, J.: *La filosofía en el món d'avui,* Edicions 62, Barcelona.

La filosofía actual, Alianza Editorial, Madrid.

FULLAT, O.: *Con el hombre,* Ed. Teide-Bosch, Barcelona.

LACROIX, J.: *Marxismo, existencialismo, personalismo,* Ed. Fontanella, Barcelona.

MARIAS, J.: *Historia de la filosofía,* Ed. Revista de Occidente, Madrid.

PICON, G.: *Panorama de las ideas contemporáneas,* Ed. Guadarrama, Madrid.

RUSSELL, B.: *Historia social de la filosofía y Religión,* Ed. Argos, Barcelona.

Enciclopedia temática, Volumen 3 «Filosofía y Religión», Ed. Argos, Barcelona.

12 - EL HOMBRE INTEMPORAL

La salvación total

El presente tema y los dos que le seguirán —*Antropologías freudianas* y *El "hombre-libertad" del anarquismo*—, con tener muchos puntos en oposición, comulgan en algunos extremos. Al proponer un modelo humano arrancan de realidades de algún modo obsolutas o, como mímico, impresionantes, hasta tal punto impresionantes que hechizan y embrujan, restando valor a «lo que hay» para quedarnos pasmados delante de «lo que tendría que haber». Las *esencias* privan por encima de las *existencias*. La naturaleza recoge aquí más adhesión que el artificio. Las ideas y los proyectos —proyectos del Deseo, en tal circunstancia— poseen mayor bulto que los hechos, sean, éstos, individuales o colectivos o ambas cosas a la vez.

Estas concepciones antropológicas imaginan un hombre definitivamente a salvo de las impertinencias fácticas. Desde el ídolo de «un ser humano salvado en su totalidad y para siempre más», analizan, interpretan y critican a continuación la peripecia histórica, proponiendo métodos que permitan alcanzar el adorado *hombre total*. El Marx joven —no así el maduro— también se situó en esta perspectiva idealista de lo absoluto.

Hasta el momento actual la humanidad siempre ha padecido opresión, dominio, sufrimiento, aconteciera esto en la vieja Asiria, en el Imperio Romano, en el cristiano medioevo o suceda en la comunista Unión Soviética. Hay que romper con este mundo y con esta historia, fabulando primero y trayéndola luego a la existencia una sociedad que no recuerde para nada la deplorable historia de la humanidad. Las concreciones del ensueño se diversificarán en anarquismos, freudomarxismos, idealismos, espiritualismos, neoescolasticismos, etc. En común poseerán, no obstante, el creer en una salvación total del ente humano.

Nada de cuanto hay merece sobreexistir; el «hombre viejo» debe morir para posibilitar el advenimiento del «hombre nuevo». La postura es tan radical que resulta imposible por mucha fantasía que se le inyecte al curso

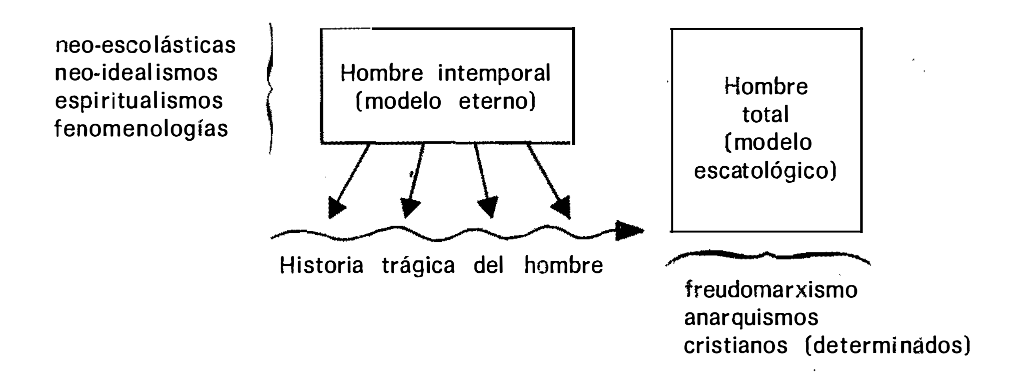


Figura 12.1. — La búsqueda del hombre intemporal.

histórico. No se trata de arreglar lo que hay o de mejorarlo sino de transtornarlo tanto que deje de ser lo que era.

Lo que Platón llamó *metabolé* —cambio o desplazamiento notable—, unos lo traducen por «conversión» y los otros por «revolución». Apollon deja paso a Diónysos, como apetecía Nietzsche. Si no se rompe el orden establecido no podrá reinar la creación de un orden absoluto. Si se lee a Platón como lo hace Christian Jambet (1), también podrá descubrirse un Platón que posibilita la mística de la rebeldía; es el Platón de *La República* y del *Parménides,* el cual establece una total ruptura entre el mundo sometido a la perversidad y el mundo del *uno,* del *bien* y de la *belleza*; ruptura entre lo sensible y lo ideal.

Tanto la «revolución» como la «conversión» niegan este mundo nuestro llamando *otro* completamente diferente, inefable e incomprensible, por consiguiente. El nuevo mundo —paraíso o bien la sociedad comunista del mismo anarquismo—, hacia el cual se encaminan los educandos, sólo puede definirse negativamente, tal como han hecho los pensadores de la «teología negativa» con la noción de Dios. Los educandos aprenderán a ser rebeldes absolutos, cuando menos como meta.

No se cambiará un amo malo por uno que sea bueno; simplemente no habrá dueño y el hombre será finalmente hombre o, para otros, el hombre será Dios. Ambas formas coinciden.

En este tema nos limitamos a unas antropologías —inspiradoras de teorías pedagógicas— que tienen como denominador común la imagen de un hombre perfecto, intemporal, ahistórico, al que hay que aproximarse esforzadamente en el transcurso del tiempo.

---

(1) JAMBET, C.: *Apología de Platón,* Ed. Grasset, Paris, 1976.

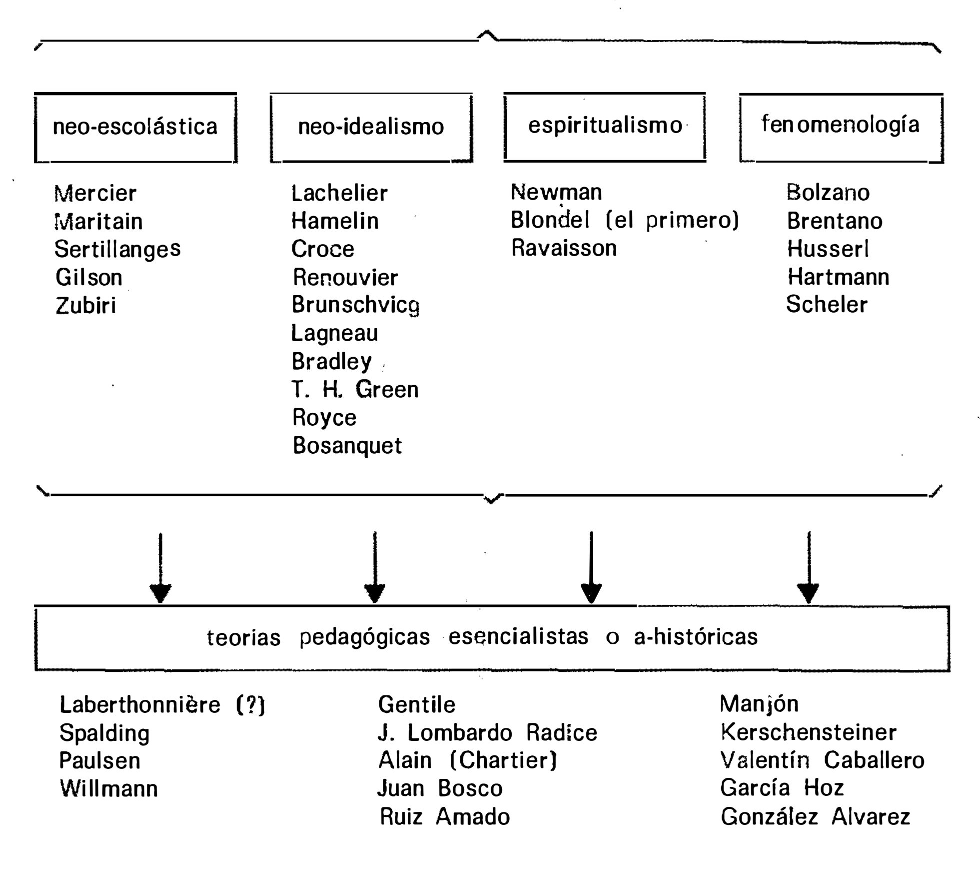


Figura 12.2. — Algunos nombres importantes en la búsqueda del «hombre intemporal».

En el esquema de la figura 12-2 los nombres propios juegan un papel sugeridor, pero no preside ningún intento de establecer listas ni exhaustivas ni tan sólo representativas.

El hechizo de Platón

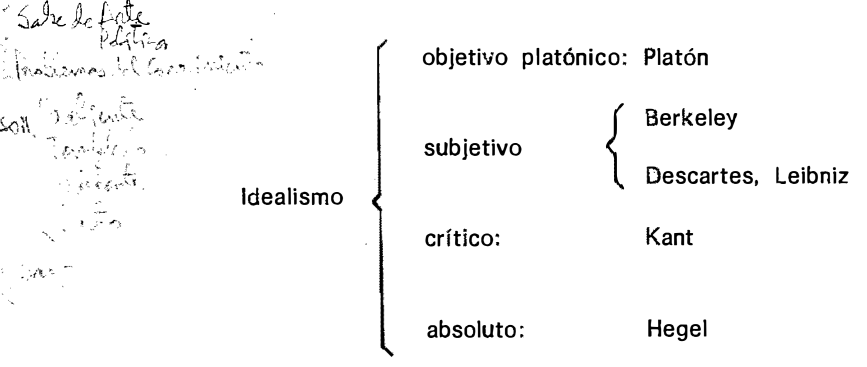
Aun en la actualidad, con mayor o menor grado de conciencia, muchos pedagogos acusan el embrujo de Platón, soñando en un hombre tan modélico, como meta educativa, que jamás se da totalmente acá abajo. La vieja

paideia griega sigue entusiasmando a muchos; la *areté* que vertebraba a dicha «paideia» consistía en desarrollo integral, unitario y armónico en conformidad con un hombre ideal (2). Según Platón, la finalidad de la tarea educante es organizar la intimidad de cada ciudadano de tal suerte que en ella predomine la virtud —«areté»— a base de que el alma racional sea señora de las almas concupiscible e irascible. El hombre educado es el poseedor de cultura y de humanismo. Paidea, humanismo, educación clásica y helenística son sinónimos. Según los griegos clásicos la educación formaba hombres de acuerdo con un ideal de humanidad que entendía a ésta según su forma adulta, madura, perfecta y trascendente.

En el renacimiento, el vocablo *humanitas* tradujo la palabra griega «paideia». La educación también consistió en el proceso que se dirigía hacia la «humanitas» o desarrollo integral y armónico del hombre según un modelo considerado acabado.

Pedagogos como Dupanloup (3), en pleno siglo XIX, pueden considerarse como pensadores hechizados por Platón. El peso de este clásico griego inspira muchas concepciones pedagógicas presentes sin que ello quiera decir que se trate de platónicos. Muchos prácticos de la educación, así como no pocos teóricos siguen admitiendo aquella descripción platónica del proceso educador, el cual consiste en un arte que atrae y conduce a la juventud hacia lo conforme con la recta razón según la han explicado los ancianos y los sabios (4).

Platón puede ser tildado de idealista en la medida en que funda el *ser* en la *idea*.



En Atenas, después de los años 500 a J.C., la clase social de los comerciantes, artistas y artesanos fundó la democracia. La apetencia de riqueza

(2) AGAZZI, A.: *Historia de la filosofía y la pedagogía*, Tomo I, Ed. Marfil, Alicante, 1971, págs. 85-113.

(3) AGAZZI, A.: Obra citada, tomo III, págs. 201-202.

(4) PLATÓN: *Leyes*, libro II.

pronto hizo estallar guerras con las ciudades vecinas. Entonces, la susodicha clase social acusó a la democracia y se la condenó. En 399 la democracia ateniense intentó renacer; uno de sus primeros actos fue, sin embargo, condenar a muerte a Sócrates. Platón lloró la muerte de su maestro como también lloró la imposibilidad de la democracia en su ciudad de Atenas.

Sócrates, según los diálogos de Platón (5), atacó a los sofistas descubriendo las contradicciones en que incurrían por ignorar de qué estaban hablando; sólo la *necesidad* del «logos» nos fuerza a escapar de la contradicción. Si el hombre como defendían los sofistas era «la medida de todas las cosas» estaba condenado a no salir de las meras opiniones —*doxa*— sin poder alcanzar jamás el saber cierto —*epistéme*—. Distinguió Platón entre el ámbito de la opinión —el mundo de las sensaciones— y el ámbito del conocimiento cierto —el mundo inteligible o de las ideas—. La idea de algo, a pesar de no percibirse, es más real que la realidad sensible, ya que aquélla es el principio de ésta y de toda posible inteligilidad (6).

La esencia o idea de un acto piadoso no es el acto piadoso que yo veo o escucho; tales actos son múltiples y cambiantes mientras la idea de acto piadoso es única e inmutable. Mediante la dialéctica resulta posible remon-

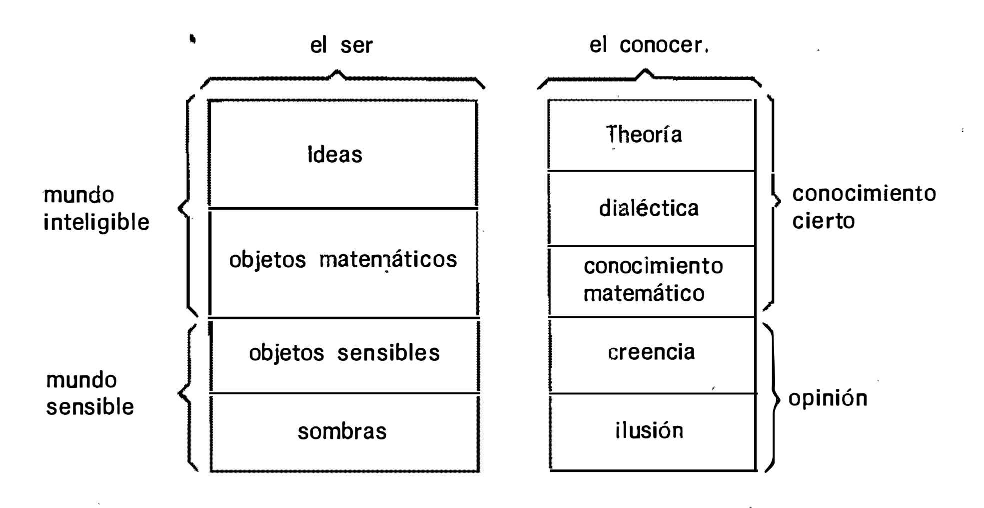


Figura 12.3. — El ser y el conocer.

(5) PLATÓN: *Teeteto*, 152, a-b.

(6) PLATÓN: *La República*, 10, 596 b.

tarse hasta la contemplación —*Theoría*— de las Ideas. Tal esquematismo se halla en el fondo de no pocos proyectos educacionales de la contemporaneidad.

Los presocráticos quisieron alcanzar el origen uno e idéntico de todas las cosas; unos creyeron que tal principio era la Tierra, otros el Agua, el Aire o lo Infinito. No faltaron quienes buscaron este principio —*arckhé*— más allá de lo alcanzable por los sentidos: los Números —pitagóricos—, el Fuego Divino —Heráclito— o el Ser indeterminado —los eléatas—. Los sofistas se enfrentaron con este intento de obtener algo absoluto proclamando que el hombre es la medida de todas las cosas.

Entre el *ser* y la *afirmación* del ser —por parte de una conciencia— existe un vacío insalvable. Los presocráticos se inclinaron por el ser; los sofistas por la afirmación del ser (7). ¿Cómo definir el *ser* eliminando el más diminuto indicio de *no-ser?*, ¿acaso es posible hablar del ser sin referencia al no-ser? Allí donde están la negación, la distinción, el habla, allí está la conciencia. Los sofistas han engrandecido al hombre y a una pedagogía perfectamente alterable; Sócrates, por el contrario, a fin de salvar la verdad, pierde el humanismo. Este queda sometido a un pensamiento que vale en sí mismo, independientemente de los hombres, un pensamiento impersonal, lógico, propio de un Logos trascendente. O se defiende al hombre y se pierde al Logos, o bien se defiende a éste perdiéndose entonces a aquél. Platón se inclina por la primera parte de la disyuntiva; Platón se coloca del lado del Logos, de las Ideas. En el diálogo *El Sofista*, sin embargo, sospecha que la contradicción habita el ser en vez de hallarse completamente alejada de él; el ser lleno realiza la síntesis del *ser* y de *lo otro* —la nada—, del *ser* y de la *conciencia*. Abandonó, empero, este camino, instalándose en el predominio de las Ideas, del Logos.

Platón quiere reformar el Estado por razones pedagógicas. ¿Cómo puede reinar la justicia dentro de la escuela si aquélla se halla ausente de la ciudad?, ¿qué será un niño si la vida ciudadana contradice constantemente la vida escolar? No puede reformarse el Estado sin una reflexión filosófica sobre el mal.

El bien nos hace dichosos. El amor es la aspiración a un bien absoluto. Conociéndonos nos vemos lanzados hacia las Ideas que son valores ideales y eternos. Sólo alcanzando meditativamente las Ideas puede llevarse a cabo la conversión del espíritu, de la Ciudad, del Estado y también de la Escuela.

Cuando conocemos de veras, conocemos verdades independientes de las opiniones humanas. La medida de la verdad no se halla ni en las cosas ni en nuestra subjetividad, sino en el Bien Absoluto; si se prefiere, en Dios. En contra del sofista Protágoras, se defiende que la medida de todas las cosas es Dios y no el hombre. Las Ideas no derivan de las sensaciones ya que sirven para juzgar a éstas; las Ideas son irreductibles a las opiniones. En el conocimiento hay siempre un «a priori». Quien conoce con certeza conoce independientemente de los sentidos aunque atado a éstos. Juzgar algo

(7) ROLLAND DE RENÉVILLE, J.: *L'Un-Multiple et l'Attribution chez Platón et les Sophistes*, Ed. Vrin, Paris, 1962.

es subsumir la experiencia bajo una invariable que no es otra que la Idea; juzgar es reconocer que *tal* objeto se conforma con un tipo eterno que le precede. Las matemáticas son una ciencia típica al particular. Si hay «a priori» cognoscitivo se debe a que el espíritu es autónomo (8).

Los análisis marxistas que se han hecho sobre el pensamiento de Platón a base de reducirlo a la lucha de clases en la Grecia de su época parecen abusivos y, desde luego, no verificados. No se pone en duda que la estratificación social elaborada por Platón responde a la alta situación social de éste. Ahora bien, reducir todos los problemas planteados por Platón a dinámica socio-económica acusa un dogmatismo excesivo, consistente en proyectar sobre la historia entera, en todos sus detalles, el dogma hermenéutico que a uno le tiene. No es tan simple el estudio del platonismo ni tan fácil la condena de cuantas pedagogías se han alimentado, en una u otra forma, con el pensamiento platónico. No parece descabellado, pongamos por caso, subrayar la importancia de la *culturt desinteresada* —la «theoría»— y su docencia en los centros académicos, una vez superada la enseñanza fundamental o básica. Al fin y al cabo, la «theoría», o saber innecesario de los griegos, es aquello que distingue al hombre del animal.

La sombra de Kant

Kant dejó escrito que «no debe educarse a los niños de acuerdo con la realidad presente sino en función... de una idea de humanidad (9). Los diversos idealismos surgidos del Kantismo hacen suya esta visión, matizada de una u otra forma.

Kant acepta de Hume el que no puede haber conocimiento sin experiencia; niega, no obstante, que todos los conocimientos procedan de la experiencia: «No ofrece ninguna duda que nuestro conocimiento se inicia con la experiencia... Ahora bien, del hecho de que la totalidad de nuestros conocimientos comiencen *con* la experiencia no se deduce que todo lo conocido derive *de* la experiencia» (10). La experiencia no puede ofrecer conocimientos universales y necesarios, y, no obstante, poseemos conocimientos universales y necesarios como puede comprobarse en matemáticas y en física. Hay conocimientos derivados de la experiencia —«a posteriori»»— y conocimientos que posibilitan la experiencia, precediéndola —«a priori»—. Lo necesario y lo universal son señales del «a priori».

---

(8) MOREAU, J.: *Le Sens du platonisme*, Ed. Les Belles Lettres, Paris, 1967.

(9) KANT, E.: *Réflexions sur l'éducation*, Ed. Vrin, Paris, 1966.

(10) KANT, E.: *Critique de la raison pure*, P.U.F., París, 1968, pág. 31.

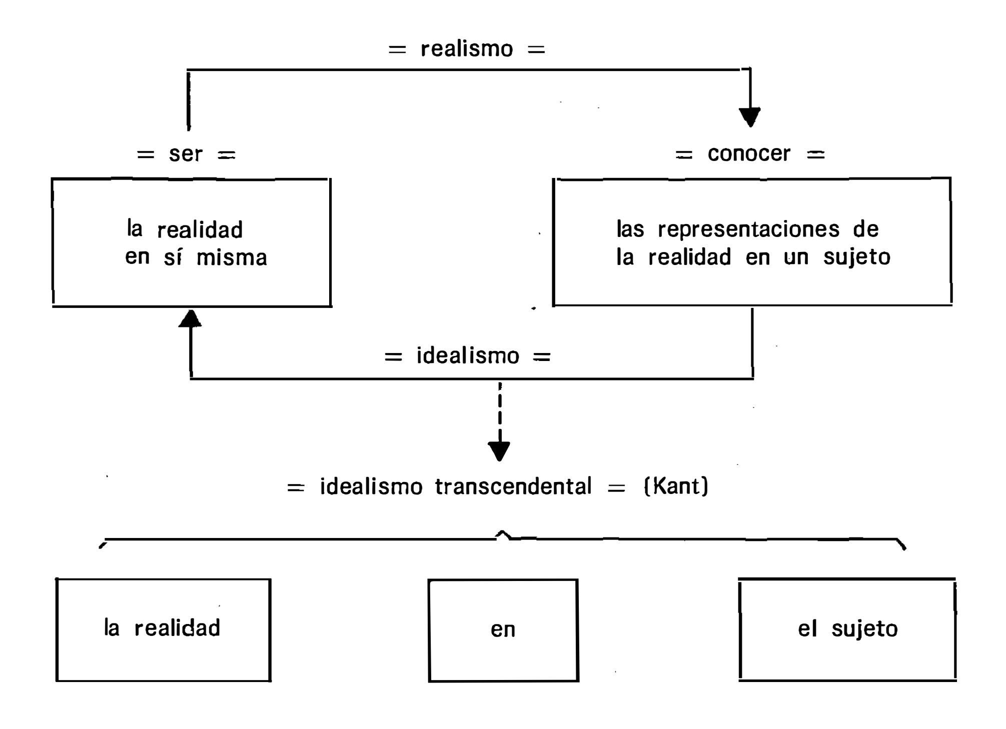


Figura 12.4. — Posición de Kant con respecto el realismo y el idealismo.

Al lado de la gran tridición empirista, Inglaterra posee una tradición idealista que viene en parte alimentada por las universidades de Cambridge y de Oxford, donde perduran el amor por la literatura griega y por el platonismo. Thomas Hill Green ha sido un representante indiscutible del idealismo inglés. Lo primero no es la antítesis «sujeto-objeto», sino una unidad más ambiciosa cuya clave reside en la conciencia. El espíritu establece una relación vertical con la naturaleza, la cual se halla sometida a aquél. Para Bradley la única verdad es el *todo;* «yo» y «mundo» se forman a partir de este fondo primigenio. El idealismo inglés es monista. Bosanquet afirmará que podemos experimentar el Absoluto porque éste habita en todas las cosas aunque ninguna de ellas es el Absoluto (11).

En Francia, Brunschvicg representa el idealismo crítico. Para este pensador, idealismo significa que la metafísica se reduce a la teoría del cono-

(11) PUCELLE, J.: *L'Idealisme en Anglaterre,* Ed. La Baconnière, Paris, 1955.

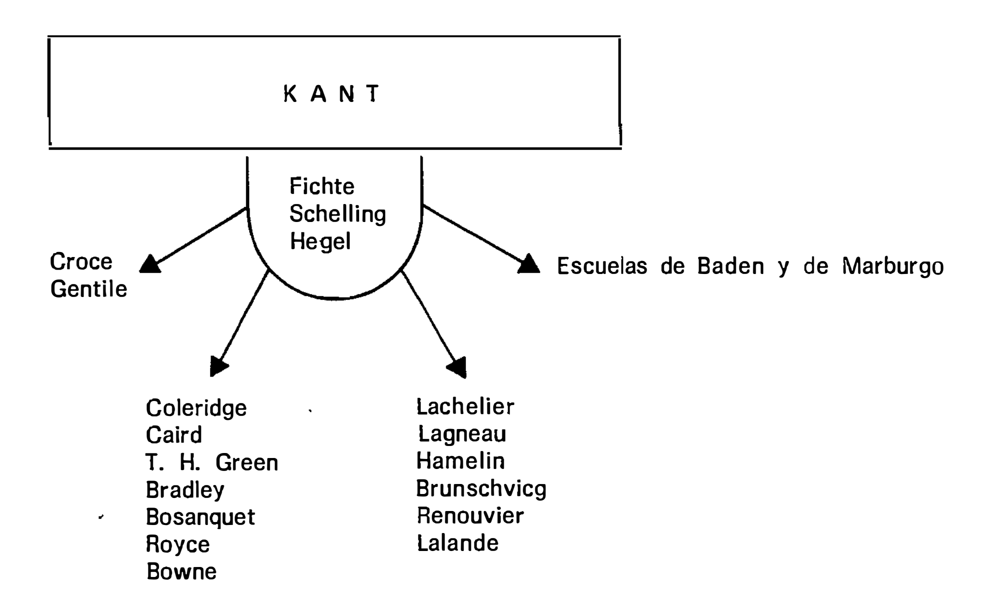


Figura 12.5. — Influencia de Kant.

cimiento. La afirmación del *ser* tiene como base la determinación del *ser en cuanto conocido,* en oposición al realismo que coloca en la base al *ser en cuanto ser.* Para Hamelin y para Hegel pensar es razonar mientras que para Brunschvicg y para Kant pensar es juzgar. El idealismo dialéctico de los primeros es una ontología; el idealismo crítico de los segundos es una epistemología. Espíritu y naturaleza no existen *en sí;* son relativos el uno al otro. Estamos obligados a ser inteligentes; las buenas disposiciones no bastan. La educación hará inteligente al niño.

Alain posee un humanismo a modo de filosofía; el ser humano es el sujeto del conocimiento y de la acción. En el límite hipostasia la conciencia que es un ideal de inteligibilidad antropocéntrico. Las pasiones imposibilitan que el hombre sea dichoso. El alma —dentro del dualismo cartesiano— tiene que mandar las pasiones al cuerpo, al mecanismo, a la gimnasia, a la medicina, a la música. Las razones son inútiles para este menester. La salvación se logra a través de la filosofía.

Fröbel fundamenta sus concepciones pedagógicas en el idealismo, particularmente en el de Schelling. Educar es obtener que el educando tome conciencia de su divinidad interior, logrando la armonía entre cada quien y la naturaleza, y entre unos hombres y los otros. Un chico es un momento del despliegue universal; la educación hace tomar conciencia de la Unidad Total.

También el pedagogo Laberthonnière queda situado en estas corrientes idealistas. Los hombres son espíritus; es decir, libertades. Lo divino nos invade. El educador hará que la actividad del muchacho se convierta en se-

ñora de sí misma, domesticando la espontaneidad en provecho del *espíritu.* Algunos aspectos suyos aconsejarían colocarlo dentro del Personalismo.

Giovanni Gentile concibe la educación como el progreso del Espíritu en cada educando. La educación es filosofía ya que la pedagogía como la filosofía son la conciencia del devenir del Espíritu-Sujeto absoluto en los espíritus de los niños. Maestro y alumno constituyen un solo Espíritu en proceso dialéctico de autoeducación.

Giuseppe Lombardo Radice puso en práctica educativa las teorías pedagógicas de Gentile. La autoeducación es la mejor educación. Un niño es espontaneidad espiritual. Un maestro tiene que ser un hombre de gran calidad de espíritu.

El niño tiene importancia propia, sin duda alguna, como defiende la pedagogía nueva; ahora bien, los idealismos tienen a su favor el haber subrayado el valor de los contenidos culturales que deben transmitirse. Si se pierde a éstos de vista, el niño puede acabar formado por la televisión y los Asterix.

El impulso de la fenomenología

La obra de Husserl está animando diversas concepciones pedagógicas que se inspiran en modelos antropológicos que valen por sí mismos. De algunos autores más o menos inspirados en esta corriente se ha dejado constancia al comienzo del tema.

A principios de este siglo apareció la fenomenología como respuesta a la crisis de fundamentos que padecían tanto la filosofía como las ciencias. Husserl como otrora Descartes se interroga por las certezas que podemos alcanzar y al modo de Kant indaga las condiciones de posibilidad y de fundamento de la ciencia.

Husserl se coloca en las antípodas del empirismo. Este sostiene que el valor de todo saber posee su fundamento en la infinidad de las sensaciones; Husserl, por el contrario, coloca el valor del conocimiento en la intuición o visión de las esencias, las cuales, no obstante, no disfrutan de existencia particular según el modelo platónico.

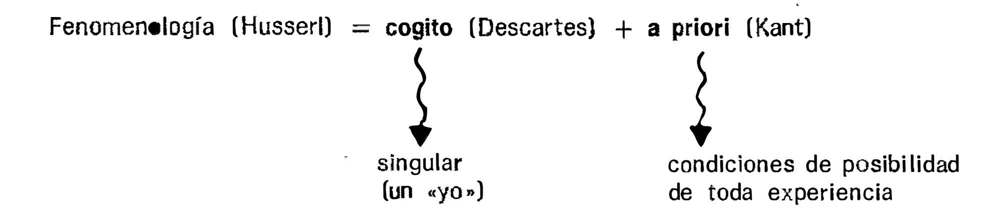
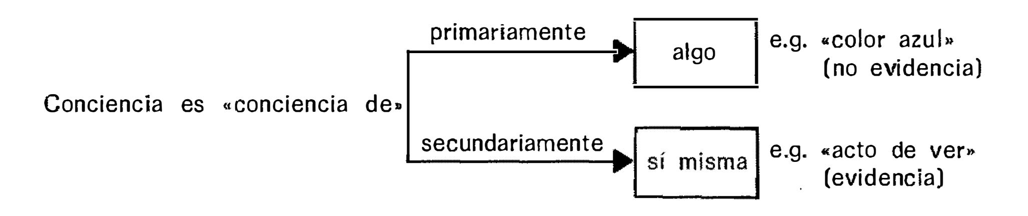


Figura 12.6. — Fundamentación de la fenomenología.

Racionalismo: **deducción** sistemática dentro del todo
Fenomenología: **mostración** de las estructuras implícitas de la experiencia

Brentano le sugirió a Husserl el concepto de *intencionalidad* con el que se define la conciencia y con lo cual se esquiva el mundo de las Ideas de Platón. El psicologismo redujo a fenómenos psíquicos la lógica, la estética, la ética... Brentano empalmando con la tradición habla nuevamente de «intentio» ● *tensión hacia.*



El *faktum* de la conciencia viene dado por el *de* —«conciencia *de*»—: es decir, por la correlación entre conciencia y objeto.

Las filosofías anteriores a Husserl —fueran empiristas, idealistas o realistas—, suponían siempre un hiato entre *sujeto* y *objeto*, entre la conciencia perceptora y el algo percibido. El mundo en estas filosofías sólo podía existir, para una conciencia, a título de *representación*; a partir de aquí o bien se reducía el mundo a las representaciones de la conciencia, o bien como hace Descartes (12) hay que probar penosamente, discursivamente, la existencia de un mundo real más allá de mis representaciones del mundo. Para Husserl la primera evidencia es que no hay conciencia sin mundo ya que la conciencia es la mismísima relación con el mundo. El objeto del acto de conciencia es un modo de esta conciencia, es decir, una vivencia objetiva.

La tendencia natural nos lleva, cuando tenemos conciencia de algo, a poner este algo como existente. Husserl radicaliza la duda cartesiana: coloca entre paréntesis —*epokhé* le llama Husserl a esta operación—, la existencia, no tomando postura ante el mundo como existente. Este no pronunciarse sobre la existencia de las cosas permite dirigirse a las cosas mismas como «fenómenos de existencia»». Precisamente esta «epokhé» revela el carácter esencial de la conciencia que no es otro que ser *conciencia de* alguna cosa.

---

(12) DESCARTES, R.: *Meditaciones metafísicas*, Ed. Aguilar, Buenos Aires, 1973, páginas 107-125.

Merced a la fenomenología husserliana adquiere nuevas posibilidades la existencia de un modelo intemporal de hombre, de algo así como una naturaleza humana válida por sí misma. Se comprende que muchos pedagogos que han buscado antropologías «seguras» hayan encontrado en el pensamiento de Husserl una justificación de sus modelos siempre válidos.

Husserl, por otra parte, en la *Krisis* (13) desarrolla una tesis que tiene que resultar cara a cuantos pedagogos se inspiran en un modelo de hombre que valore el espíritu. Husserl ve un muy serio peligro en determinado racionalismo que emborrachado por el éxito obtenido por las ciencias de la naturaleza ha querido trasladar los métodos de análisis de éstas al ámbito del «Espíritu». Los tiempos modernos han pretendido extender la cientificidad hasta el extremo de *naturalizar* el espíritu. Tanto el excepticismo como el misticismo desarrollados últimamente hablan del fracaso de las pretensiones totalizantes de las ciencias psicológicas y sociológicas. Husserl quiere volver a un racionalimo «auténtico» que no es otro que su fenomenología.

Galileo posibilitó el conocimiento del mundo objetivo, entregando un método que se convertiría en el modelo de toda racionalidad. Ahora bien, observa Husserl, la objetivación de la naturaleza obtenida por Galileo no conduce al ser de las cosas sino a objetividades ideales. La naturaleza idealizada substituye a la naturaleza pre-científica. La matematización de la naturaleza ha violentado al ser natural. Husserl predica el paso de una «actitud natural» a una «actitud trascendental», en la cual la conciencia desarrolla el mundo como *fenómeno de mundo.* El sentido de la humanidad viene procurado, pues, por una filosofía de la conciencia.

Recuperación de la escolástica

Las diversas pedagogías que hemos situado en este tema poseen en común el aceptar, o como mínimo buscar, un ideal humano indiscutible, que no esté sometido a los avatares de la historia. Entre estas pedagogías, sin embargo, unas respetan más a Platón, otras a Kant, otras a Husserl. No faltan concepciones pedagógicas que sin renegar de los tres núcleos anteriores se descubren más pendientes de las filosofías aristotélicas y tomistas.

García Hoz en sus *Principios de Pedagogía Sistemática* (14) sostiene que la educación es el perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas. Hasta el vocabulario es aristotélico-tomista. Parejamente se expresa González Alvarez. Aristóteles y Tomás de Aquino se hallan siempre detrás de autores como los dos citados.

---

(13) HUSSERL, E.: *La crise des sciences européennes et la phénoménologie trascendantale,* Ed. Gallimard, Paris, 1976.

(14) GARCÍA HOZ, V.: *Principios de Pedagogía sistemática,* Ed. Rialp, Madrid, 1963, pag. 25.

La realidad material es el resultado de dos hontanares: «materia» y «forma». Esta última organiza la materia. Conocer será, ciertamente, comenzar con las experiencias sensoriales, pero a fin de acabar captando la «forma», es decir, la verdad. La «forma» de las cosas es siempre verdadera. Después de estudiar muchas realidades concretas se acaba descubriendo las «formas», las cuales son eternas e indefectibles. Al final de muchos estudios sobre organizaciones políticas concretas de diversos países, dirá Aristóteles, los estudiosos concluirán que la mejor «forma» de gobierno es la monarquía. Las «formas» están ya dadas de entrada; sólo hay que dejarlas al desnudo.

Las teorías pedagógicas que se adhieren a tales filosofías serán realistas, se meterán en contacto con la realidad, pero esta tarea se encontrará siempre orientada y dirigida por las «formas» perennes. Los valores son consistentes en contra del subjetivismo actual. No se tolera el relativismo ni ontológico ni axiológico. Los principios básicos educativos, desde esta opción, son inmutables y eternos. He aquí algunos de dichos principios según Arnould Clausse [15]:

a) A pesar de los cambios circunstanciales, aquello que especifica al ser humano es siempre y en todas partes idéntico. La educación, en sus elementos básicos, será la misma para todos y en todos los lugares. Todos los niños disfrutan de racionalidad.

b) Puesto que la racionalidad es la característica más elevada del hombre, hay que educar sometiendo la instintiva natural a los fines razonables. Esto es posible porque los hombres somos libres y, por consiguiente, responsables. En la escuela reinará el orden que es espejo de lo racional, en vez de imperar el desorden espontáneo que es síntoma de tendencias instintivas descontroladas.

c) La educación no es propiamente la vida, sino preparación para la misma y, por tanto, lugar artificial donde forjar el carácter que someterá los sentidos a la razón.

d) Los programas de estudio colocarán al estudiante en contacto con los valores racionales y permanentes, valores que se encarnan en las grandes obras de la cultura tradicional y clásica.

---

(15) CLAUSSE, A. (y otros): *Pédagogie: éducation ou mise en condition?*, Ed. Maspéro, París, 1971, págs. 37-38.

Maritain apoya estos principios ([16]) tanto desde el ángulo gnoseológico como teleológico. La filosofía tomista, dirá, implica la diferencia de naturaleza entre el conocimiento sensitivo y el conocimiento intelectual. En vistas a los fines educacionales, Maritain sostiene que el primordial empeño de la educación consiste en ayudar al niño para que alcance la madurez del hombre. Tal madurez coincide con la idea que se forjaron de hombre, los griegos, los judíos y los cristianos. El hombre es un animal coronado por la razón y en relación personal con Dios. El hombre se muda en el curso de la historia; sus dignidades, empero, sus derechos, su destino divino, son inmutables.

El escolapio Valentín Caballero ([17]) en su extensa obra *Orientaciones pedagógicas* se halla de lleno en esta concepción escolástica del ser humano. «El hombre, escribe, racional en su naturaleza, es con harta frecuencia animal en sus actos..., supedita la razón a sus mezquinos intereses, y lo que había de ser instrumento de verdad lo convierte en instrumento de perfidia o de engaño». En el plano lógico, Caballero defiende la objetividad de la verdad: «La verdad es *lo que es...*, independiente de todos nuestros juicios...».

El pedagogo Otto Willmann representa este pensamiento en Alemania. La filosofía perenne engendra una perenne pedagogía. Don Bosco en Italia, Andrés Manjón en España actualizan con originalidad estas tendencias pedagógicas enraizadas en una antropología aristotélico-tomista. En cada hombre la espiritualidad tiene que triunfar por encima de su naturaleza instintiva.

Aristóteles se encuentra en la base de los discursos tomistas. Según la interpretación que hace Aubenque ([18]) de la metafísica aristotélica, Dios es transcendente al mundo sublunar; esto no significa que lo divino esté más allá del ser. Dios es. El «ser» es *ser divino*. Lo pobre, lo que casi no es por mezclarse con la nada, es el mundo sublunar. La *teología* es la ciencia plena del ser ya que sólo en Dios se realiza el ser en cuanto ser. La llamada *ontología*, por el contrario, es la expresión de lo que no marcha, de lo que no da más de sí. Se ha invertido la concepción de Wolff; la *teología* es el estudio del ser en cuanto ser, es el estudio de «Lo Divino»; la *ontología*, en cambio, es el estudio del ser en cuanto es y no es, es el estudio del ser mundano.

Acéptese o no la hermenéutica de Aubenque, lo absoluto del ser preside el ser mundanal. La jerarquía óntica es innegable. El mundo es único y no hay lugar para la fantasía.

([16]) MARITAIN, J.: *Pour une philosophie de l'éducation*, Ed. Arthème Fayard, Paris, 1959, págs. 148-150 y 154-158.

([17]) CABALLERO, V.: *Orientaciones pedagógicas de San José de Calasanz*, C.S.I.C., Madrid, 1945, págs. 14 y 19.

([18]) AUBENQUE, P.: *Le problème de l'être chez Aristote*, P.U.F., Paris, 1962, cap. II.

El peligro maniqueo

Porque las filosofías de la educación apuntaladas en este tema no disfrutan de prestigio en los tiempos actuales, parece oportuno llamar la atención sobre el peligro de simplificación maniquea. No existen unas filosofías de la educación absolutamente perfectas y otras completamente perversas. Tendemos a simplismos de esta índole, pero, de dejarnos arrastrar por ellos, perdemos contacto con la realidad encerrándonos en las seguridades subjetivas de nuestras opiniones. Mazdeísmo, maniquísmo, gnosticismo, catarismo o herejía albigense, así como «materia» y «forma» del hilemorfismo o «el bueno» y «el malo» de los «westerns», o no importa qué otra estructura binaria con la que se ha organizado históricamente la realidad, penetran fácilmente entre las gentes por responder, probablemente, no a las cosas sino al modo más elemental de nuestra capacidad organizativa de los datos. Conviene evitar este comodismo en el caso que nos ocupa.

No resulta objetivo trazar una frontera tajante entre *pedagogía nueva* y *pedagogía clásica* o tradicional; menos serio es todavía adjetivar de buena a la primera y de mala a la segunda. Unas cuantas observaciones bastarán para colocar la duda en tan simplista esquema cognoscitivo. De ordinario quienes más desaforadamente excomulgan el pensamiento pedagógico clásico son aquellos que más desconocen a los clásicos, sin que resulte, por otro lado, muy palmario su conocimiento directo de los pedagogos nuevos. La emotividad y los tópicos pseudoprogresistas dan cuenta de estos talantes expeditivos que procuran compensar quizás, de esta guisa, algún que otro fallo de su subjetiva salud mental.

«No uses la violencia con los niños; esfuérzate en que su educación se convierta en un juego; si lo haces así, estarás en condiciones de descubrir las disposiciones espontáneas de cada niño». Estos consejos no son ni de Pestalozzi, ni de Rousseau, sino de Platón (19). No son convincentes las divisiones radicales. En los pensadores calificados de tradicionales descubrimos ideas que que estereotipadamente se consideraban originales de los pensadores nuevos y, viceversa, concepciones educativas que comúnmente se venían calificando de malas por ser exclusivas de los pedagogos clásicos, puede uno encontrarlas defendidas en las obras de los pedagogos nuevos.

Así, lo de aprender con esfuerzo y sudor en vez de lúdicramente lo descubrimos también en pedagogos nuevos como María Montessori (20), Freinet (21) y Neill (22), para traer sólo algún ejemplo.

---

(19) PLATÓN: *República*, 537, a.

(20) MONTESORI, M.: *L'enfant*, Ed. Gouthier, Paris, 1936, págs. 103 ss.

(21) FREINET, E.: *Naissance d'une pédagogie populaire*, Ed. Maspéro, Paris, 1968, pág. 324.

(22) NEILL, A. S.: *Summerhill*, F.C.E., Madrid, 1977, pág. 299.

Alain, que pasa por ser pedagogo tradicional, escribe que únicamente se aprende cuando se actúa; a partir de este principio rechaza los cursos magistrales, defendiendo la «clase-taller» [23].

El pedagogo Makarenko, clasificado entre los educadores nuevos, defiende la disciplina y la ascesis como importantes factores educativos [24].

En las «Escuelas-Decroly» también se enseñaba el griego. Los nuevos pensadores de la educación han aceptado, en parte cuando menos, la importancia educadora de la cultura denominada clásica. Las obras magistrales del pretérito —escultura, pintura, arquitectura, literatura, música, política, filosofía, teología, moral...— permiten hacerse cargo del presente con mayor justeza. Lo abstracto, los esquemas generales, por otra parte, se aceptan como los caminos que aseguran la comprensión de lo concreto.

Se dan diferencias notables entre unas y otras filosofías de la educación. Se evidenciará esto con la exposición que nos ocupa en esta tercera parte. Ahora bien, tal constatación no da pie ni a creer en unos ámbitos pedagógicos completamente de espaldas los unos a los otros —que constituirían compartimentos estancos—, ni menos aún da pie a formular juicios axiológicos a partir de las diferencias constatadas, porque tales juicios descansan básicamente en que el locutor parte del supuesto que es valiosa su filosofía de la educación por el elemental hecho de ser suya o de su grupo ideológico.

---

(23) REBOUL, O.: *L'homme et ses passions d'après Alain*, P.U.F., Paris, 1968, tomo II, cap. V.

(24) FULLAT, O.: *La educación soviética*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1972, págs. 81-140.

Bibliografía

BRUN, J.: *Hommage à Maurice Blondel*, Société d'édition Les Belles Lettres, Paris.

DELFGAAUW, B.: *La filosofía del siglo* XX, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires.

DUCASSÉ, P.: *Les grandes philosophies*, P.U.F. Paris.

ELLACURIA, I.: *Antropología filosófica de Xavier Zubiri*, Ed. Sociedades de Estudios y Publicaciones, Madrid.

FERRATER MORA, J.: *La filosofía actual*, Alianza Editorial, Madrid.

GILSON, E.: *La filosofía en la Edad Media*, Ed. Gredos, Madrid.

y otros: *Jacques Maritain. Su obra filosófica*, Ed. Sudamericana, Madrid.

BRABMANN, M.: *Santo Tomás de Aquino*, Ed. Labor, Barcelona.

JOLIVET, R.: *Las fuentes del idealismo*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris.

LACROIX, J.: *Blondel*, Ed. P.U.F., Paris.

MARITAIN, J.: *Humanisme integral*, Edicions 62, Barcelona.

METREAUX, A.: *Scheler*, Ed. Seghers.

OLIVER, P.: *Benedetto Croce*, Ed. Seghers.

PASCAL, G.: *Alain*, Ed. Bordas, Paris.

SCIACCA, M. F.: *Panorama del pensamiento contemporáneo*, Ed. Guadarrama, Madrid.

SUANCES MARCOS, M. A.: *Max Scheler*, Ed. Herder, Barcelona.

VARIOS: *Homenaje a Zubiri*, Ed. Moneda y Crédito, Madrid.

Husserl, Ed. P.U.F., Paris.

13 - ANTROPOLOGIAS FREUDIANAS

El patriarca Freud

Son varias las teorías pedagógicas que conciben el hombre de tal forma que se hace más o menos presente la metapsicología freudiana. Tras el pretendido talante científico de Freud aparece una antropología metafísica de características inconfundibles. Los diversos freudomarxismos, así como las corrientes antipsiquiátricas —unos y otros deudores de Freud—, explican concepciones pedagógicas tan llamativas como las expuestas por Tolstoi, por Neill, por Lobrot, por Oury, por Rogers, etc. El pensamiento anarquista —al que dedicamos el próximo tema— también inspira las pedagogías de los anteriores escritores aunque en diversos grados.

Freud ha tocado directamente el tema educativo; así lo hace, por ejemplo, en *Cinq psychanalyses* (1). Pero aquí no nos interesa esta vertiente del fundador del psicoanálisis, sino aquella otra que encierra un modo metafísico de concebir al ente humano. Su antropología, como él mismo confiesa, conduce a una concepción agónica del proceso educador; toda educación, dice está condenada a descubrir un camino entre la *Escila* de la permisividad y la *Caribdis* de la prohibición (2). Aunque más tarde alterarán su pensamiento, y tal modificación precisamente iluminará el discurso pedagógico de diversos tratadistas, resulta imprescindible exponer de entrada aunque sea suscintamente y de forma un tanto impresionista el pensamiento del propio Freud, hontanar de muchísimos discursos posteriores sobre la conducta humana.

---

(1) FREUD, S.: *Cinq psychanalyses*, P.U.F., Paris, 1954, pág. 197.

(2) FREUD, S.: *Nouvelles conferences sur la psychanalyse*, Ed. Gallimard, Paris, 1952, pág. 203.

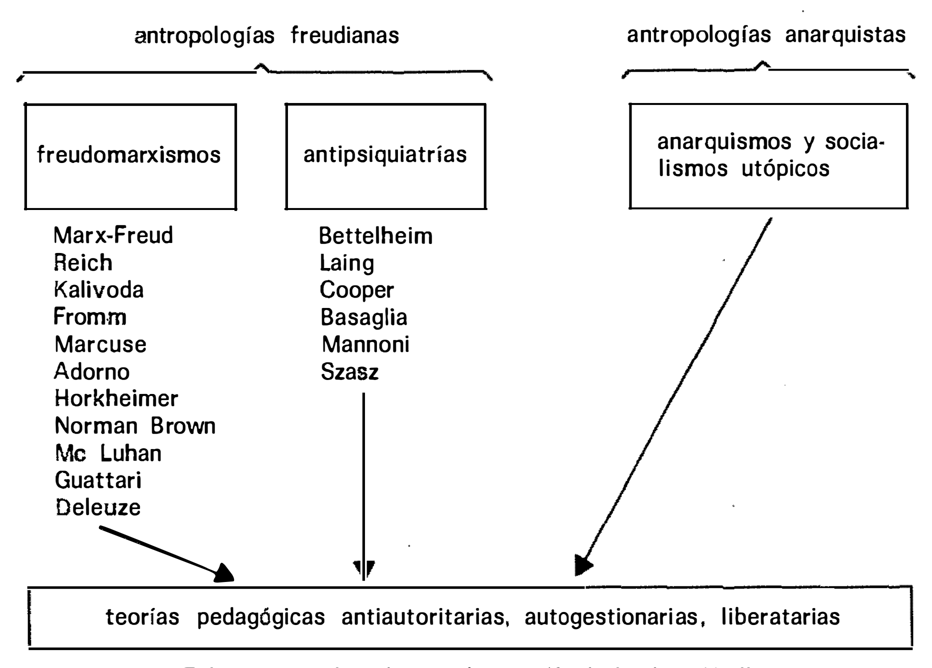
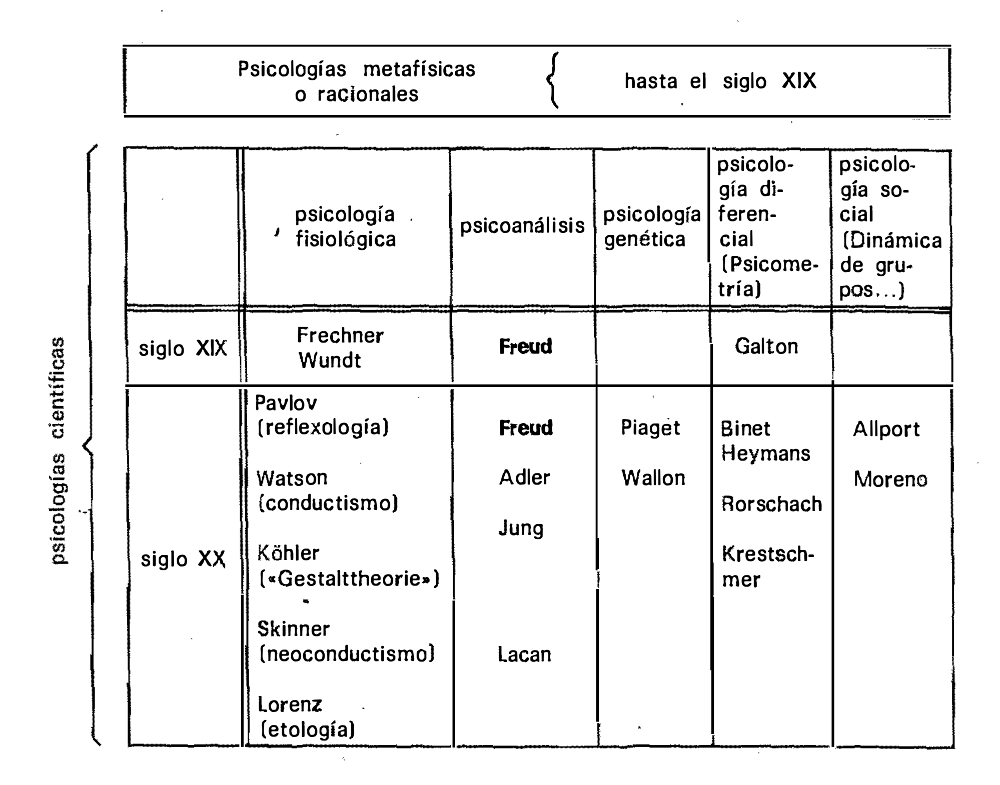


Figura 13.1. — Freud y el anarquismo como bases de las teorías pedagógicas libertarias.

Existen en la actualidad diversas corrientes psicológicas, una de las cuales es la iniciada por Freud. Conviene, para comenzar, situar esta última dentro de los espacios ocupados por cada corriente. Un cuadro dibujará las distintas áreas.

Para Freud, los sueños dejan de ser fantasías absurdas para convertirse en lenguajes codificados que ponen finalmente al desnudo un contenido que estaba oculto. Con esto pone tres postulados: 1-hay determinismo psíquico; 2-todos los actos de un sujeto poseen significación; 3-la absurdidad aparente de muchos actos —sueños, actos fallidos, lapsus lingüísticos, ...— proviene del hecho de que su significación no está presente en la conciencia del sujeto. Con estos tres postulados Freud concibe un conjunto de mecanismos inconscientes que son la fuente de innombrables actos de la vida psíquica cotidiana.

La totalidad del psiquismo humano funciona a partir de energías originarias: instintos y pulsiones; los primeros son heredados, las segundas poseen historia. La pulsión básica es la sexual o *libido,* que en cada sujeto



Psicologías metafísicas o racionales	hasta el siglo XIX

psicologías científicas

	psicología fisiológica	psicoanálisis	psicología genética	psicología diferencial (Psicometría)	psicología social (Dinámica de grupos...)
siglo XIX	Frechner Wundt	**Freud**		Galton	
siglo XX	Pavlov (reflexología) Watson (conductismo) Köhler («Gestalttheorie») Skinner (neoconductismo) Lorenz (etología)	**Freud** Adler Jung Lacan	Piaget Wallon	Binet Heymans Rorschach Krestschmer	Allport Moreno

Figura 13.2. — Relación de las ideas de Freud en el contexto científico de la época.

recorre su peculiar camino. La mayoría de mecanismos psíquicos que nos construyen son inconscientes; éstos son hontanares de los fenómenos conscientes. Escribe Freud:

> «Para llegar a un exacto conocimiento del proceso psíquico es condición imprescindible dar a la conciencia su verdadero valor... En lo inconsciente tenemos que ver... la base general de la vida psíquica... Todo lo consciente tiene un grado preliminar inconsciente, mientras que lo inconsciente puede permanecer en este grado y aspirar, sin embargo, al valor completo de una función psíquica... Lo inconsciente es lo psíquico verdaderamente real: su naturaleza interna nos es tan desconocida como la realidad del mundo exterior y nos es dada por el testimonio de nuestra conciencia tan incompletamente como el mundo exterior por el de nuestros órganos sensoriales» ([3]).

([3]) FREUD, S.: *La interpretación de los sueños*, Ed. Biblioteca Nueva, Obras Completas, tomo II, pág. 715.

Freud proporciona dos descripciones de la estructura y de la dinámica del aparato psíquico humano. La segunda la expone a partir de 1920. La primera descripción distingue entre lo inconsciente por un lado y lo preconsciente y lo consciente por otro lado; entre ambos espacios se sitúa la censura —o interiorización de prohibiciones—, la cual rechaza determinadas representaciones. Los principios de placer y de realidad procuran equilibrar las diversas representaciones. En la segunda descripción del psiquismo humano, Freud coloca tres instancias explicativas: el Ello —lugar de las pulsiones— el Yo y el Super-yo —interiorización de las exigencias y de las prohibiciones de los padres. Las pulsiones conocen dos modalidades: Eros —o «libido»— y Thanatos —o instinto de destrucción. En esta segunda descripción, lo originario no es el *rechazo*, como acontece en la primera de las descripciones, sino el doble sistema de *pulsiones*. En el esquema de la figura 13.3 se resume el pensamiento freudiano.

El mismo Freud resume su segunda formulación del psiquismo humano con estas palabras:

> «Las nociones que tenemos del aparato psíquico las hemos adquirido estudiando el desarrollo individual del ser humano. A la más antigua de estas... instancias psíquicas la llamamos *ello;* tiene por contenido todo lo heredado, lo innato, lo constitucionalmente establecido... Bajo la influencia del mundo exterior real que nos rodea, una parte del *ello* ha experimentado una transformación particular... A este sector de la vida psíquica le damos el nombre de *yo*... El *yo* persigue el placer y trata de evitar el displacer... Como sedimento del largo período infantil... fórmase en el *yo* una instancia especial que perpetúa la influencia parental y a la que se ha dado el nombre de *super-yo*... Una acción del *yo* es correcta si satisface al mismo tiempo las exigencias del *yo*, del *super-yo* y de la realidad» (4).

El psicoanálisis ha sido en manos de Freud algo más que una terapia médica; se ha convertido en un esquema hermenéutico de la realidad. Así el arte es el resultado de la sublimación de las pulsiones reprimidas, la vida social halla explicación en el mito edipiano del asesinato del padre, los fenómenos religiosos se deben a mecanismos de proyección..., etc. En *El malestar en la cultura* defiende la siguiente tesis interpretadora de los hechos culturales:

> «Dado que la cultura obedece a una pulsión erótica interior que la obliga a unir a los hombres en una masa íntimamente amalgamada, sólo puede alcanzar este objetivo mediante la constante y progresiva acentuación del sentimiento de culpabilidad... Si la cultura es la vía ineludible que lleva de la familia a la humanidad entonces..., a causa de la eterna querella entre la tendencia de amor y la de muerte, la cultura está ligada indisolublemnte con una exaltación del sentimiento de culpabilidad, que quizá llegue a alcanzar un grado difícilmente soportable para el individuo» (5).

---

(4) FREUD, S.: *Compendio del psicoanálisis*, Ibíd., tomo IX, págs. 3380-3381.

(5) FREUD, S.: *El malestar en la cultura*, Ibíd., tomo VIII, pág. 3059.

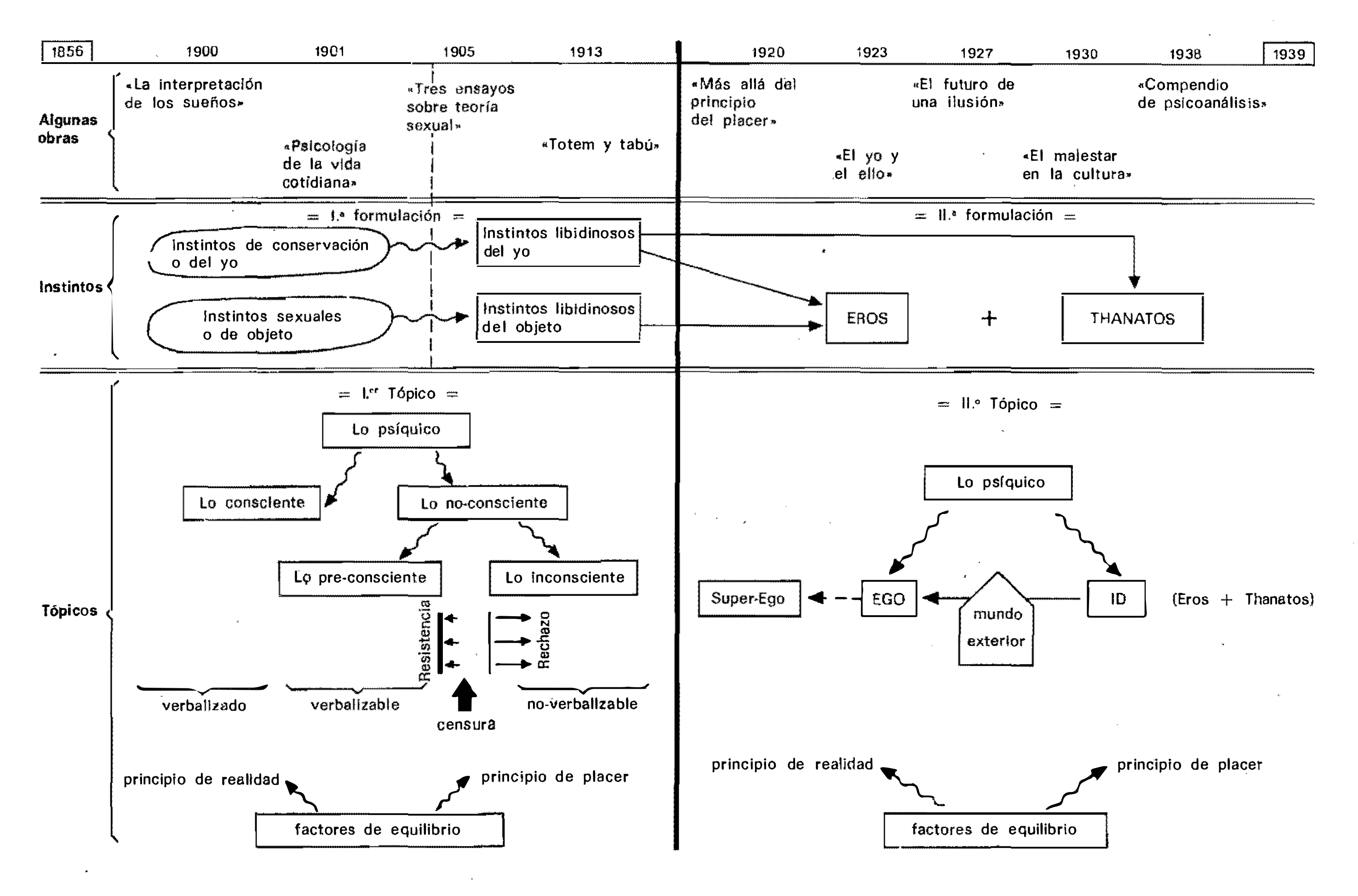


Figura 13.3. — Evolución del pensamiento de Freud.

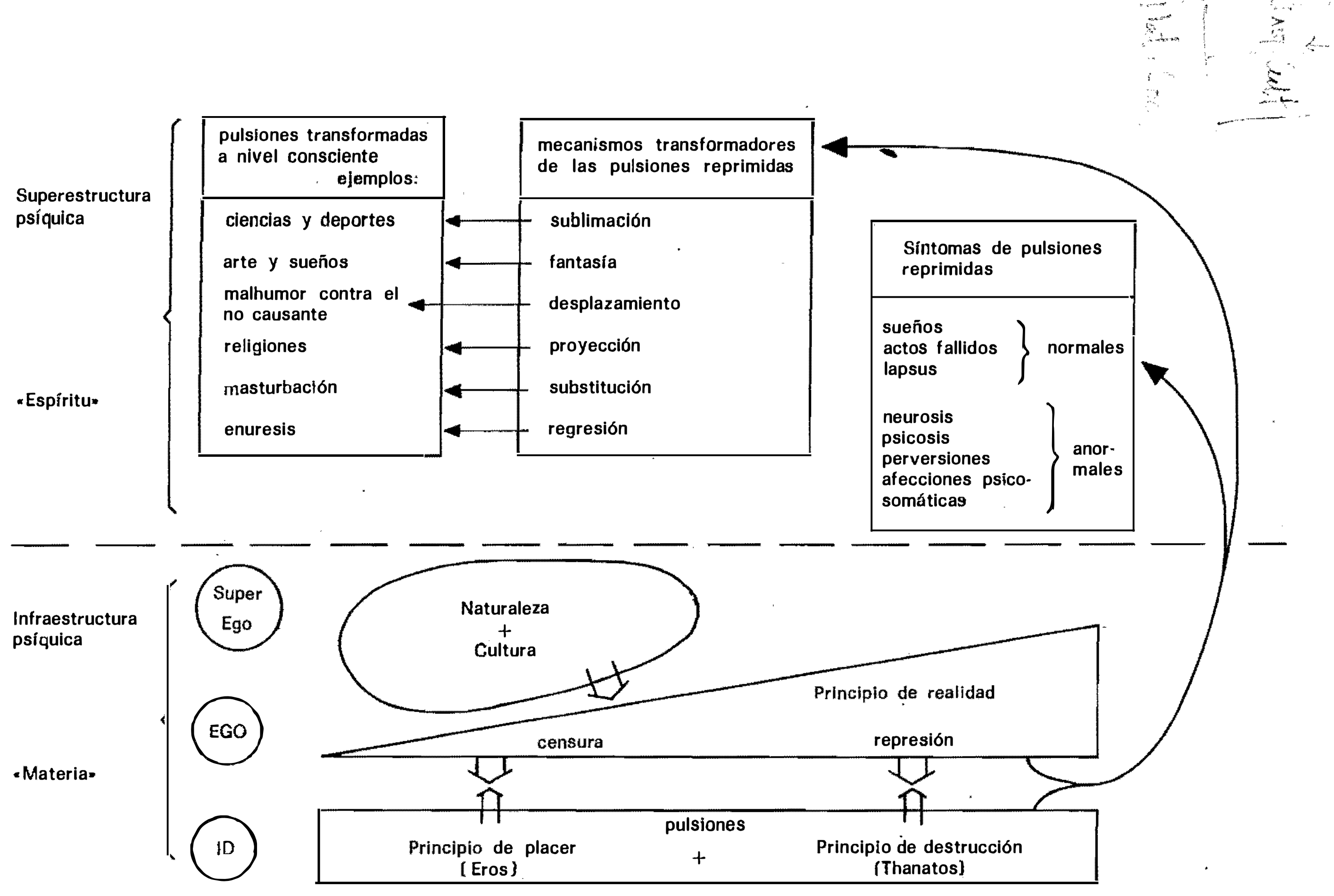


Figura 13.4. — Intento de síntesis antropológica.

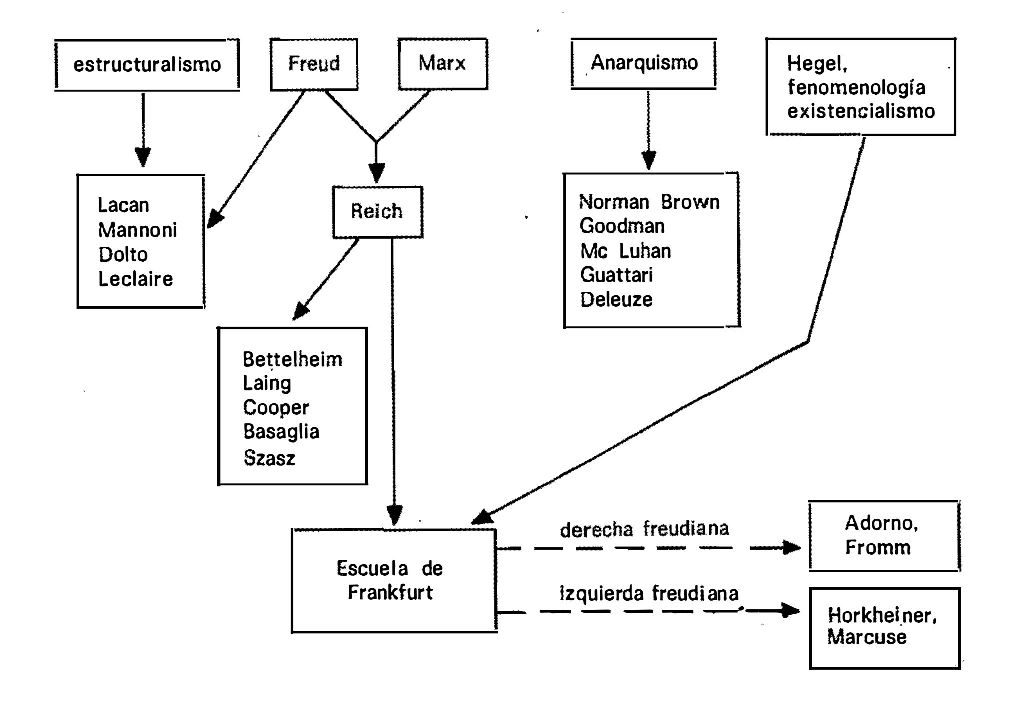


Figura 13.5. — Influencia de la teoría de Freud.

La ambición metacientífica de Freud posibilita la esquematización de su antropología metafísica. Ensayamos en la figura 13.4 una síntesis de la misma.

Las dos formulaciones del aparato psíquico expuestas por Freud —antes y después de 1920— encierran una ambigüedad que ha dado pie a hermenéuticas harto distintas del freudismo. Si la fuente del psiquismo es el *rechazo*, como interpreta Lacan, entonces la sociedad es básicamente represiva; si, en cambio, el hontanar de la vida psíquica radica en las *pulsiones*, según la hermenéutica de Marcuse, en tal circunstancia el hombre puede alcanzar su liberación a base de liberar sus instintos y pulsiones.

El contacto de la obra de Freud con otros pensadores ha engendrado diversas antropologías que aquí hemos denominado *freudianas* con ánimo de subrayar fuentes comunes.

Reich o el difícil enlace Marx-Freud

El maridaje del pensamiento de Freud con el de Marx, si bien en sus primeros intentos suscitó protestas y condenas por uno y otro lado, ha ter-

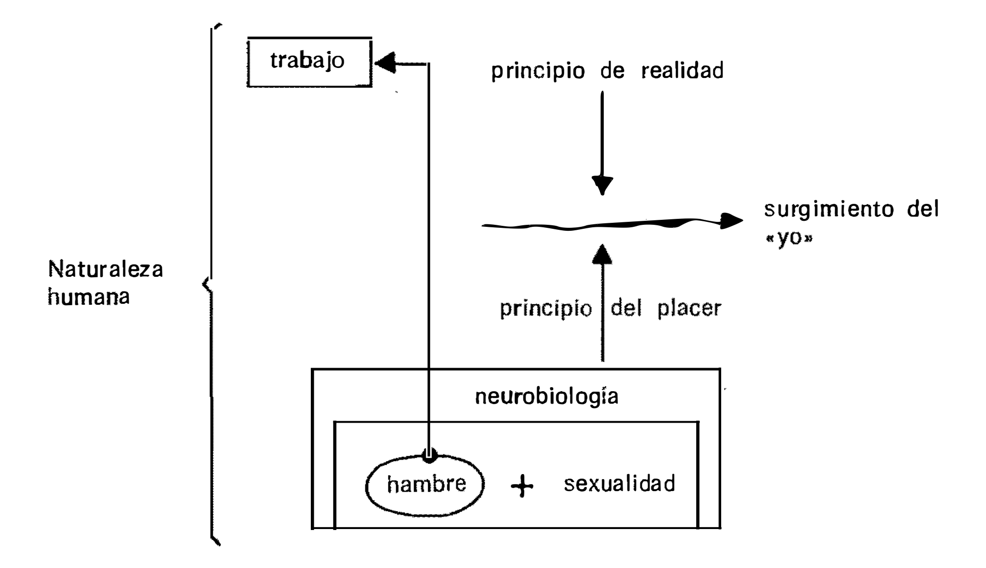


Figura 13.6. — Fuentes de aproximación Freud-Marx.

minado constituyendo un enlace fructífero. De entrada parece imposible unir el biologismo de Freud y el historicismo de Marx, y, no obstante, en esto consiste el «hombre freudomarxista». El *hombre natural* fue cosa de Feuerbach; el *hombre social* constituyó el descubrimiento de Marx.

Sucede que la concepción antropológica marxiana no es opuesta como pudiera parecer al primer vistazo al «hombre natural». Para Marx el ser humano es «conjunto de relaciones sociales» —elemento modificable— más «naturaleza apoyada sobre el hambre y la sexualidad» —elemento constante—. Contemplada de esta guisa la cuestión, resulta ya posible aproximar Marx y Freud.

Kalivoda establece el contacto entre Marx y Freud de esta forma:

> «Marx ha definido el hambre y la sexualidad como las necesidades instintivas elementales del hombre... Esta delimitación de la esfera del instinto en la existencia humana es absolutamente exacta aunque Freud haya concentrado su estudio en la energía sexual... La necesidad de satisfacer el hambre difícilmente puede sublimarse; no obstante, en el modo de satisfacer el hambre encontramos *otro tipo de variabilidad* que tiene una importancia extraordinaria para la existencia del hombre y la evolución de su libido... La situación de carencia vital en la que aparece el hombre fue provocada por la necesidad elemental de satisfacer el hambre... El hombre *ha variado* el modo animal de procurarse tal satisfacción inventando el *trabajo*, es decir, descubriendo la economía» [6].

---

[6] KALIVODA, R.: *Marx y Freud*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1971, págs. 26-27.

Wilhelm Reich fue el primero que intentó casar Marx con Freud. En 1920 ingresó en la sociedad psicoanalítica de Viena. En 1929 entraba en el partido comunista como militante fervoroso. Fue expulsado del Partido en 1933 y al año siguiente lo expulsaban de la Asociación psicoanalítica internacional por no admitir la segunda formulación de Freud sobre el aparato psíquico humano, negando el instinto de muerte o destrucción.

Reich se aparta de Freud en tres puntos principales: 1-no concede una importancia determinante a la sexualidad infantil; los males radican en la miseria sexual presente; 2-niega que la civilización y la cultura sean inseparables de la represión y del malestar; 3-se niega a que el psicoanálisis se integre en una sociedad cuyos intereses e ideología sirve. En contra de Freud defiende que el rechazo y la sublimación no se encuentran en la base de todo proceso cultural, sino únicamente en el origen de los procesos culturales burgueses. Esto le conduce a combatir la familia, la escuela, la iglesia y el Estado. Escribe: «La familia y la escuela... no son otra cosa que talleres del orden social burgués destinados a la fabricación de sujetos discretos y obedientes. El padre... es el representante de las autoridades burguesas y del poder del Estado en la familia» ([7]).

Contra Marx, afirma Reich que la liberación económica no traerá la dicha si no va acompañada de una absoluta liberación sexual. La sexualidad es de suyo sana; cuando se la cohibe no sólo se deja las masas bajo el dominio de las clases explotadoras, mas también se provocan perversiones sexuales como formas derivadas y malsanas de dar salida a las pulsiones más fundamentales. No deben prohibirse ni el onanismo infantil ni las uniones sexuales de los adolescentes.

El pedagogo Neill acusa directamente el pensamiento de Reich tanto en su producción escrita como en su tarea educadora de Summerhill. Para Reich la represión sexual no es una cuestión de cultura, sino de orden social. La impotencia social del obrero emana de su impotencia sexual. Reich no pretende sublimar la sexualidad, al estilo de Freud, sino restaurar el poder sexual.

Neill aceptó de Reich la inexistencia de *Thanatos* o instinto de muerte. Carecía, pues, de sentido la represión sexual: «¿Qué podemos hacer... para evitar la represión sexual de los niños?..., desde el primer momento el niño debe tener libertad completa para tocarse cualquier parte del cuerpo... Odiad el sexo y odiaréis la vida. Odiad el sexo y no podréis amar a vuestro prójimo» ([8]). Neill calificó de nefasta cualquier represión sexual; los niños son naturalmente buenos en su espontaneidad. Se halla próximo a Rousseau.

Como escribe Maud Mannoni en el prefacio a *Libres enfants de Summerhill* de Neill ([9]), existen dos grandes modelos educacionales: según uno, el proceso educador está sometido a un ideal que ya existe en el inicio del

---

(7) REICH, W.: *La lucha sexual de los jóvenes*, Ed. Roca, México, 1974, pág. 105.

(8) NEILL, A. S.: *Summerhill*, F.C.E., Madrid, 1977, págs. 175-181.

(9) NEILL, A. S.: *Libres enfants de Summerhill*, Ed. Maspéro, Paris, 1970, pág. 8.

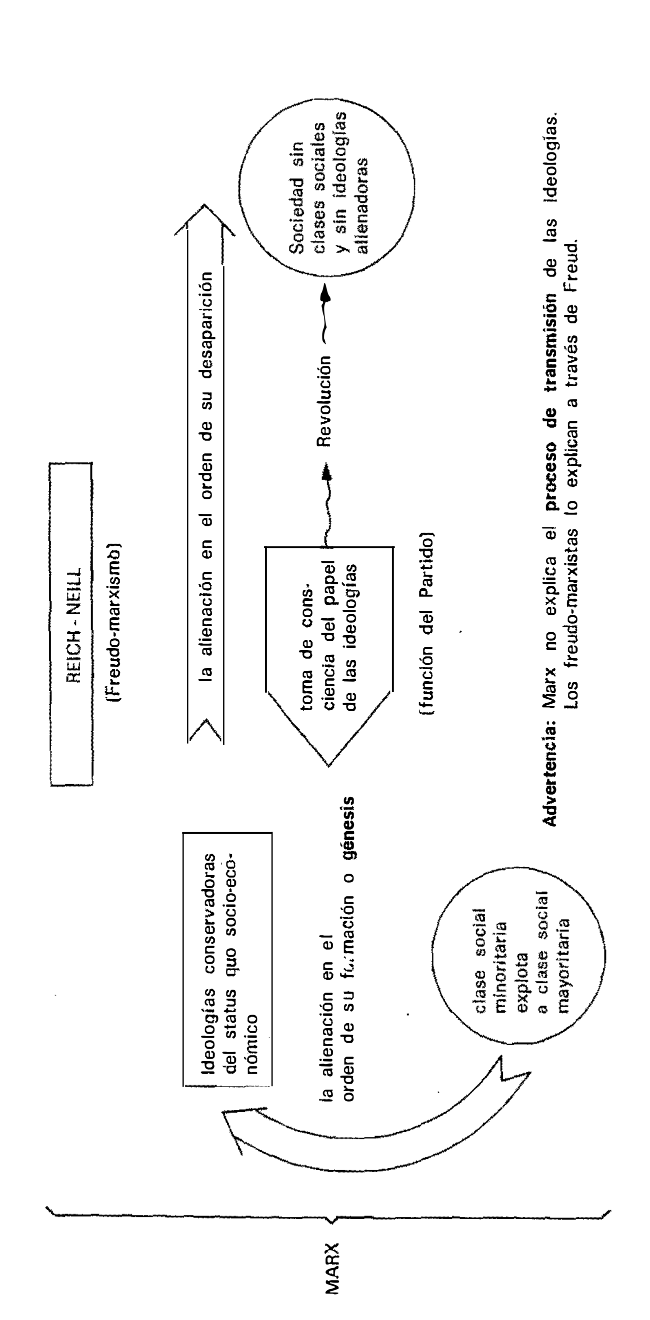
proceso. Los niños, en tal perspectiva, sólo ilustran las excelencias de una doctrina. El segundo modelo presta atención al niño prescindiendo de ideales exteriores; se va a los datos, a los datos que ofrece cada niño. El primer modelo descansa en la imaginación del educador mientras el segundo, valiéndose por ejemplo del psicoanálisis, se esfuerza en liberar el *deseo* de los educandos —con todo hay que reconocer que el segundo modelo también descansa en una antropología metafísica: el niño y su deseo son naturalmente buenos, como Adán y Eva antes de la caída—. Neil se adhiere incondicionalmene, siguiendo las doctrinas de Reich, al segundo de los modelos. Esto le conduce a negar todo modelo de individuo ideal dentro de una sociedad ideal; se rebela contra todo sistema comunitario, sea israelita o comunista. Está emparentado con la antipsiquiatría. Como educador, Neill procura liberar al niño de la *imaginación* parental y social a fin de que tenga acceso al propio *deseo*. Las clases en Summerhill, por ejemplo, serán facultativas.

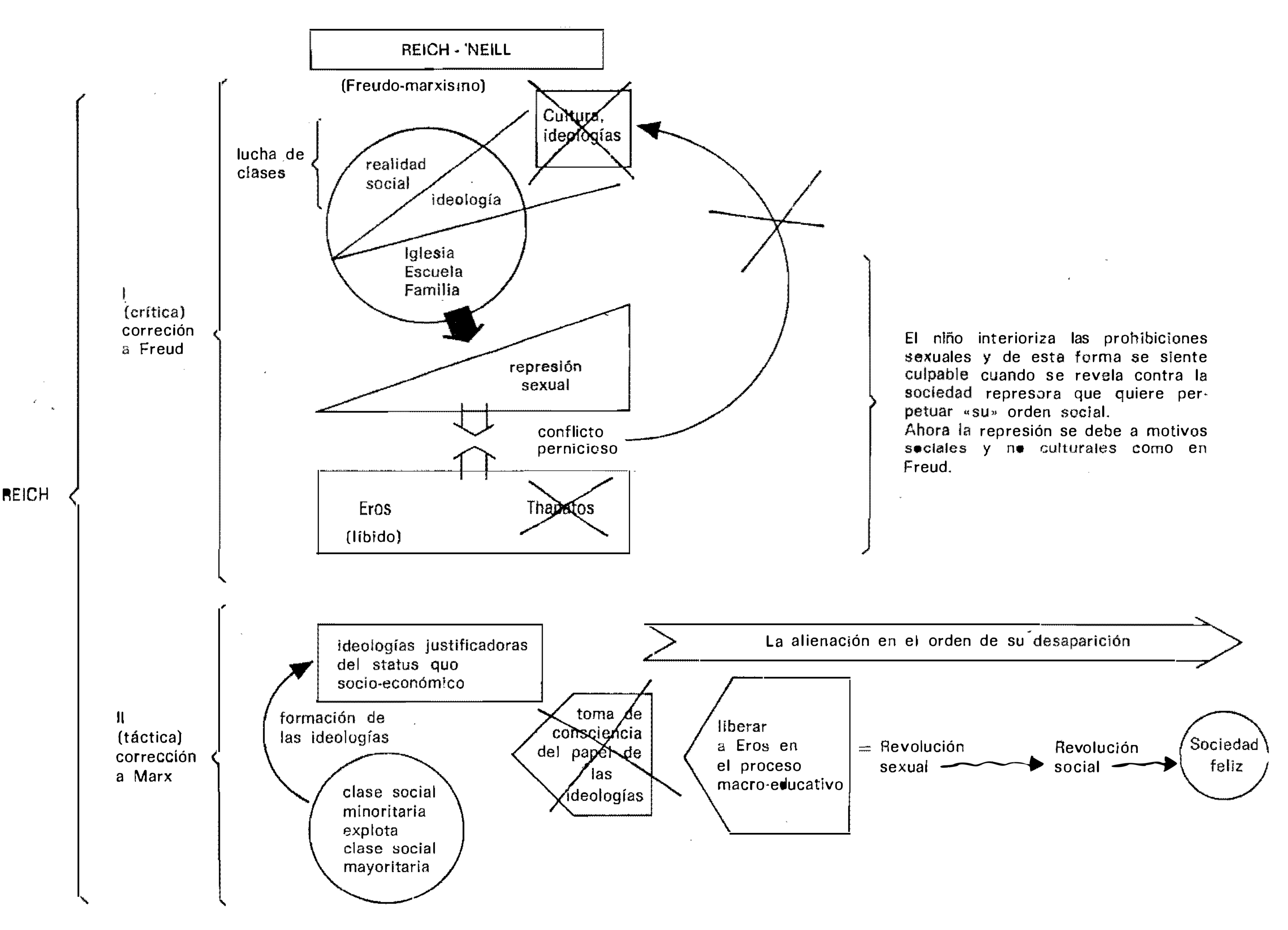
Laguillaumie ([10]) enuncia los principios pedagógicos que rigen la educación impartida en Summerhill. Se aprecia fácilmente el peso de las antropologías de Reich y también de Marcuse —autor, este último, que estudiamos en el próximo apartado—. El siguiente cuadro esquematiza la pedagogía de Neill:

Principios educativos en Summerhill	Prácticas educativas en Summerhill
1 — El niño es naturalmente bueno	1 — Supresión de la jerarquía
2 — La sociedad reprime al niño	2 — Autogestión
3 — La finalidad de la existencia es ser dichoso	3 — El trabajo es libre
	4 — Se juega siempre

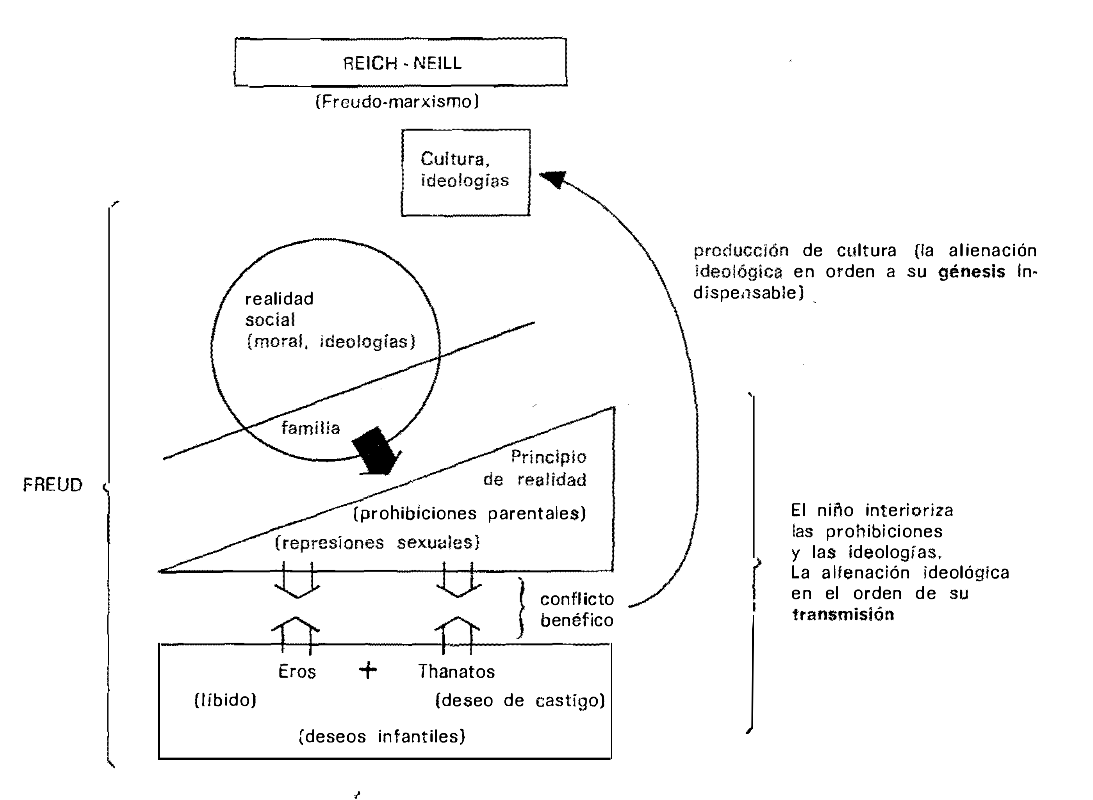
En los esquemas siguientes resumimos las ideas de los autores hasta aquí comentados.

([10]) LAGUILLAUME, P. (y otros): *Pédagogie: éducation ou mise en condition?*, Ed Maspéro, Paris, 1972, págs. 115-132.


MARX
Ideologías conservadoras del status quo socio-económico
la alienación en el orden de su formación o génesis
clase social minoritaria explota a clase social mayoritaria
REICH - NEILL
(Freudo-marxismo)
la alienación en el orden de su desaparición
toma de conciencia del papel de las ideologías
(función del Partido)
Revolución
Sociedad sin clases sociales y sin ideologías alienadoras
Advertencia: Marx no explica el proceso de transmisión de las ideologías.
Los freudo-marxistas lo explican a través de Freud.



REICH - 'NEILL
(Freudo-marxismo)
REICH
I
(crítica)
correción
a Freud
lucha de
clases
realidad
social
ideología
Iglesia
Escuela
Familia
Cultura,
ideologías
represión
sexual
conflicto
pernicioso
Eros
(libido)
Thanatos
El niño interioriza las prohibiciones sexuales y de esta forma se siente culpable cuando se revela contra la sociedad represora que quiere perpetuar «su» orden social.
Ahora la represión se debe a motivos sociales y no culturales como en Freud.
II
(táctica)
corrección
a Marx
ideologías justificadoras
del status quo
socio-económico
formación de
las ideologías
clase social
minoritaria
explota
clase social
mayoritaria
La alienación en el orden de su desaparición
toma de
consciencia
del papel de
las
ideologías
liberar
a Eros en
el proceso
macro-educativo
= Revolución
sexual
Revolución
social
Sociedad
feliz
HHL



Advertencia: La represión sexual queda justificada porque es la única forma de producir cultura.

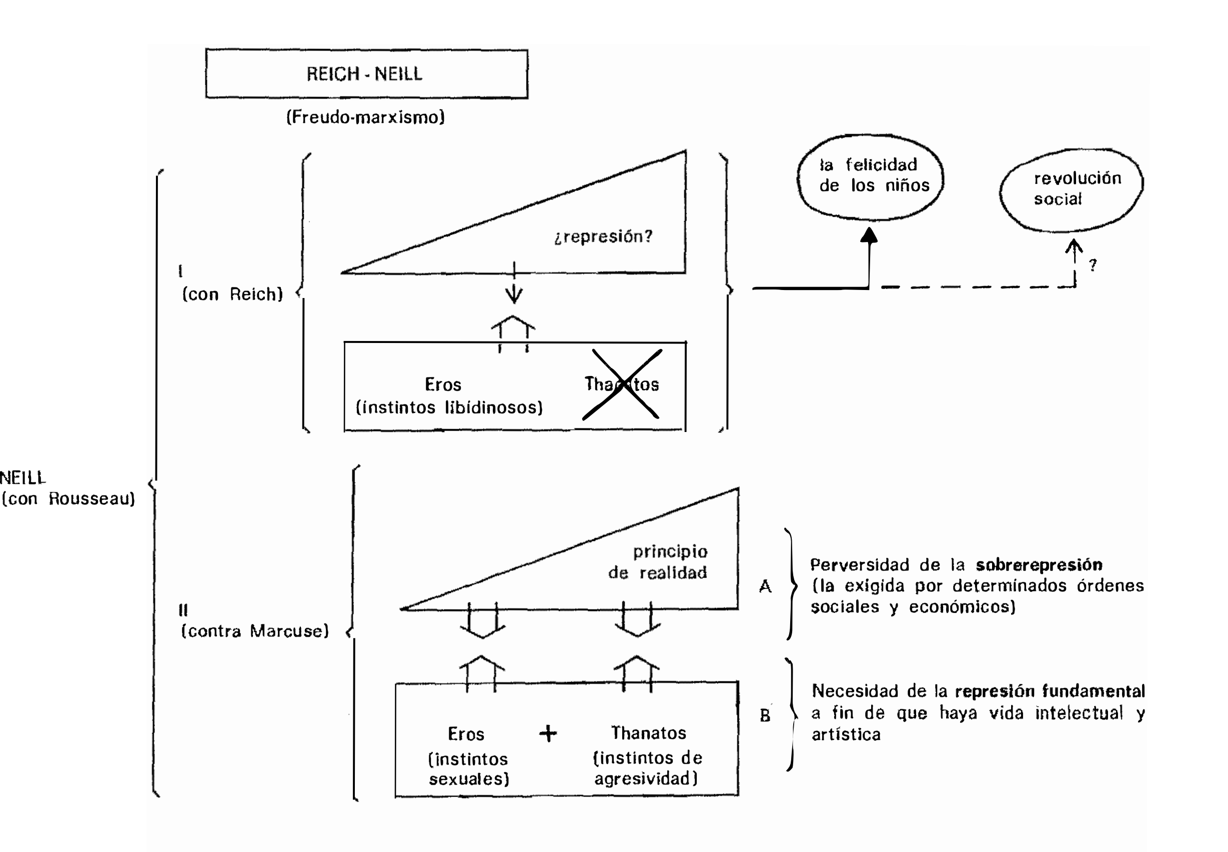


Figura 13.7. — Esquemas comparativos Marx-Freud-Reich-Neill.

El freudomarxismo de Frankfurt

De los diversos autores que es costumbre colocar dentro de la Escuela filosófica de Frankfurt nos limitamos a Marcuse. Dicha escuela se formó a finales de los años veinte. Weil fue su iniciador. Pronto tomó la dirección Horkheimer quien inscribió la Escuela a la Universidad de Frankfurt como Instituto de Investigaciones Sociales. Enfrentados con el nazismo, sus integrantes huyeron a EE.UU. Los nombres más destacados son Marcuse y Fromm.

Todos los miembros de la Escuela se interesan por el marxismo y por el psicoanálisis. Son antipositivistas y antidogmáticos, preocupándose por stiones sociopolíticas.

Los acontecimientos del mayo francés de 1968 hicieron célebre a Hert Marcuse. Los estudiantes se entusiasmaron al escuchar que todos los ıltos eran imbéciles. Marcuse daba pie a tales fervores. La libertad de ler elegir a sus amos, decía, no suprime ni a los amos ni a los esclavos. «bon sauvage» de Rousseau se encarnaba en el «hombre nuevo» —puro yecto— de Marcuse.

Marcuse asegura que nuestras sociedades son esencialmente represi- ; los instintos básicos del hombre se hallan encorsetados en ellas. Acanos deseando lo que nos enseñan a desear. La instintiva básica no reprila es la verdadera naturaleza del hombre; para liberarla ya no sirve el letariado como explicaba Marx, porque aquel proletariado del siglo XIX no existe; el actual está integrado en la sociedad de consumo. Marcuse ıfía en los marginados sociales; éstos y las condiciones técnicas actuales en posible alcanzar una sociedad no represiva y beata.

Marcuse se distancia de Freud en algunos extremos. Para Freud las ilizaciones son posibles en la medida en que imponen corsés a la sexuaıd. Según Marcuse es posible una moral libidinosa que permitiría el libre go de los instintos en el marco de una nueva sociedad. Esta sociedad palisíaca no enfrentará el principio de placer, nacido en la libido, con el ncipio de realidad, surgido de las exigencias sociales. Con todo, nunca á posible suprimir la totalidad de los constreñimientos. Vivir en socie1 siempre implicará un mínimo de represiones; lo interesante es hacer aparecer el actual máximo de represión.

Distingue Marcuse entre *represión* y *sobre-represión*, siendo la primera squivable y teniendo que eliminarse la segunda (11). La noción de *sobreresión* social empalma con la noción marxiana de *sobre-trabajo* (12).

El freudomarxismo marcusiano es distinto del de Reich. Para Marcuse o son perversamente represivas las sociedades capitalistas y dictatoriales. núcleo represivo siempre será indispensable y benefactor. El *padre* del to de Edipo freudiano es el propietario; la revolución juega el papel de

---

MARCUSE, H.: *Eros et Civilisation*, Ed. de Minuit, Paris, 1968, págs. 43-46.

MARX, K.: *Le Capital*, Oeuvres, 5 section, Ed. La Pleiade, págs. 770 y 1003.

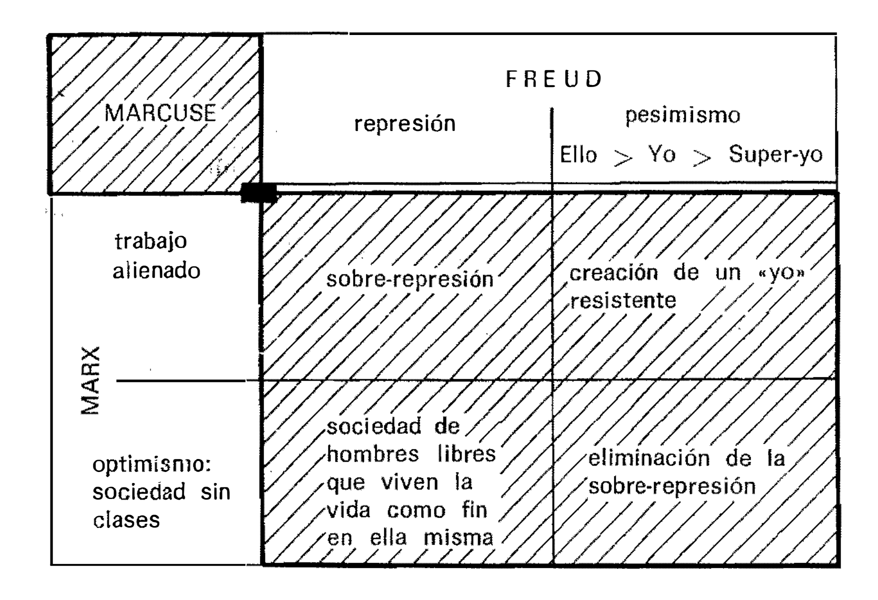


Figura 13.8. — Teoría de Marcuse en relación con Marx y Freud.

asesinato del padre que permitirá la instalación de la «nueva sociedad». No sólo el empresario o el patrón son el *padre;* esta figura abraza además los mass-media y la burocracia. Escribe Marcuse: «Aunque cualquier forma del principio de realidad exige un considerable grado y magnitud de control represivo sobre los instintos, las instituciones históricas del principio de realidad y los intereses específicos de dominación introducen controles *adicionales* por encima de los indispensables para una asociación humana civilizada. Estos controles adicionales, que salen de las instituciones específicas de dominación, son los que llamamos *represión sobrante*» ([13]).

La nueva sociedad dichosa únicamente pueden traerla aquellos en quienes reside el verdadero poder de la negación, que son los que se encuentran o deliberadamente se sitúan fuera del sistema social vigente. Sólo ellos pueden denunciar la irracionalidad de una sociedad inútilmente represora o sobre-represora. La penuria que en otros momentos justificaba la necesidad de tanta censura ha quedado superada en las sociedades occidentales. Los «blousons noirs», los «Hell's Angels», la prensa «underground»..., la ultraizquierda en general anuncian la sociedad beatífica que se prefigura en el horizonte. Palmier ([14]) toca ampliamente este aspecto del marcusianismo así como las afinidades y diferencias con respetco a Marx y a Freud.

([13]) MARCUSE, H.: *Eros y civilización,* Ed. Seix Barral, Barcelona, 1968, págs. 47-48.

([14]) PALMIER, J. M.: *Herbert Marcuse et la nouvelle gauche,* Ed. Belfond, Paris, 1973.

La sociedad de la abundancia es obscena, sostendrá Marcuse, porque prefiere el dinero a la vida; liberar el hombre es liberar Eros que simboliza la vida y el amor. La sensibilidad humana en el marco de la nueva sociedad estará guiada por la imaginación en vez de encontrarse condicionada por la pseudorracionalidad de la dominación. El hombre que en su esencia es puro Eros será *estéticamente* libre; «A la palabra *estética*, declara Marcuse, le doy su significado etimológico: lo que apunta a los sentidos. La rebelión estética va unida a la progresiva transformación del cuerpo. Este debe convertirse en instrumento de placer en vez de ser instrumento del trabajo alienado. Tal mudanza del cuerpo desembocará en una experiencia inédita de la vida» ([15]).

El propio Marcuse saca consecuencias educativas de sus ocurrencias antropológicas. La represión que los educadores ejercen sobre los educandos permite explicar la perpetuación de la opresión social. Rogers con sus concepciones educadoras se aproxima especialmente a Marcuse. La no-directividad parte del convencimiento que un educador actúa socialmente a base de presión y de represión sobre los educandos: define los horarios, las reglas de juego, las normas de convivencia, las sanciones... Reprime más de lo necesario a sus alumnos no permitiendo el desarrollo armónico de estos ([16]).

El anarquismo post-psicoanalítico

Emparentados con el anarquismo, con la anti-psiquiatría, con cierto marxismo y hasta con algún que otro aspecto estructuralista —negación del *sujeto*— se ha desarrollado un pensamiento freudiano que ha tenido escritores notables como son Norman O. Brown, en Estados Unidos, y Deleuze y Guattari en Francia.

Brown es un representante de la *contracultura;* ve en el hombre, en cuanto ser culto, a un enfermo. Ser hombre o animal culto es ser un reprimido. Es preciso volver al estado natural privilegiando las experiencias sensitivas e instintivas, dejando en libertad al *Id* —que nunca es negación—, el cual escaparía, así, de la opresión del *Ego*. Las experiencias dionisíacas nos devolverían al verdadero hombre, al hombre no neurotizado ([17]). Estas ideas se sitúan en la línea iniciada por Freud aunque rechazando el pesimismo de éste y pregonando una vuelta al estadio anterior ya que el malestar cultural no tiene solución en la cultura. Entre el arcaísmo primigenio del individuo y su ingreso en la cultura se sitúa un conflicto, fatal según Freud; Brown y los demás contraculturales creen que dicho conflicto es revocable.

---

(15) MARCUSE, H.: *Le Monde*, 10-V-1974, págs. 22-23.

(16) PERETTI, A. de: *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Ed. de l'Epi, Paris, 1969, págs. 210-216.

(17) BROWN, N. O.: *El cuerpo del amor*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1972, páginas 250-251.

92.04 — 10

Se apartan de la interpretación que Marcuse ha hecho de Freud; prefieren un Freud nietzschiano que hegeliano.

Gilles Deleuze apareció como un teórico del estructuralismo en sus obras *Différence et répétition* y *Logique du sens* —ambas de 1969—. Al publicar, en 1972, *L'AntiOedipe, capitalisme et schizophrénie* (18) adquiere notoriedad al propio tiempo que aborda una temática que permite incluirlo en este apartado. Esta última obra tiene como coautor al psiquiatra Guattari. Critican la psiquiatría negándose a ver en ella una enfermedad mental del individuo que puede ser tratada mediante una terapia adecuada. Según Deleuze y Guattari la existencia de tales enfermos tiene que imputarse a las relaciones sociales. Hay mucho de antipsiquiatría en estos escritores.

El psicoanálisis, como ya advirtiera Reich, está íntimamente vinculado con el sistema capitalista, con el individualismo, con la despolitización, con la familia, con la vida privada. Esta tesis compartida por los antipsiquiatras se completa en manos de Guattari y de Deleuze con la exigencia de una politización efectiva de la antipsiquiatría, sin lo cual ésta permanecerá estéril.

El esquizoanálisis frente al psicoanálisis suprime al hombre. Se halla presente la inspiración del estructuralista Foucault. El hombre es pura máquina deseante; sobran entonces las hermenéuticas que tienen perfecto sentido, en cambio, en Freud. El *deseo* pertenece a la producción, dentro de estas coordenadas, y no al ámbito de las representaciones. El «Ego» es una ilusión peligrosa y el «Super-ego» un fantoche; ambos tienen que quedar eliminados del «Id», el cual recobrará su virginidad convirtiéndose en un inconsciente no-figurativo y no-simbólico, exclusivamente material. El inconsciente será puro deseo productivo, maquinal, antihumano. Queda en pie únicamente la exterioridad, una vez desaparecida toda ilusoria intimidad. Morirse en tales circunstancais pierde el dramatismo que tenía en Unamuno pues no hay un «yo» que muera. No hay muerte ulterior, al final de la biografía, porque el viaje esquizofrénico es fenecimiento de todo posible yo.

Jack Kerouac (19) puso en marcha su invento de la «Beat Generation» antes de las teorizaciones del esquizoanálisis. Su libro *On the Road* iluminó a muchos miles de jóvenes norteamericanos y europeos que habían roto con el conformismo social, mental y cultural de sus sociedades buscando desesperadamente hasta a través de drogas alucinógenas un nirvana que coincidiese con el «Id» liberado. Budismo zen, música y grito, droga. Kerouac fue un «beat» nervioso y no un «hippie» o un «beatnik» lento. Insistió en lo absoluto humano anterior al ahogo social. Pero, sólo recorrió la primera fase, la destructora, con alcohol, velocidad, palabras surrealistas, dioses inmensos y vagos; fracasó en la segunda fase ya que fue a dar con un paraíso perdido.

El libro de Pierre Bertrand, *L'Oubli: révolution ou mort de l'histoire* (20)

(18) DELEUZE, G. y GUATTARI, F.: *El Antiedipo, capitalismo y esquizofrenia*, Ed. Barral, Barcelona, 1973.

(19) CHARTERS, A.: *Keruac, le vagabond*, Ed. Gallimard, Paris, 1974.

(20) BERTRAND, P.: *L'Oubli: révolution ou mort de l'histoire*, P.U.F., Paris, 1975.

se sitúa en la dirección antropológica de Deleuze, de Guattari, de Foucault y también de Nietzsche. Busca la liberación total del ser humano como los otros, pero su originalidad reside en colocar tal liberación en el olvido positivo y total que destroza el imperialismo de la memoria. Frente a la memoria, a la historia, a la persona, a las instituciones —Estado, Iglesia, Partido—, hay que colocar el olvido, la multiplicidad de los sucesos, los solos instantes, la irresponsabilidad, las presencias ingenuas. La vida humana, una vez libre, se pondrá a funcionar bajo el impulso espontáneo del *olvido*.

Los trazos antropológicos descritos sostienen distintas teorías pedagógicas y diversas experiencias educativas. Un maestro de *las comunidades escolares* de Hamburgo no duda que la infancia puede ser superior a la edad adulta: «¿Qué nos impide admitir que la infancia es la plenitud de la existencia y qué nos impide considerar la edad madura como un empobrecimiento, una disminución de la vida?» (21). Un profesor de la Wendeschule defiende «que la infancia no debe estar sometida a la edad adulta...; la escuela es para los educandos sin otra finalidad que responder a sus propias necesidades actuales y no a aquellas que tendrán dentro de diez o veinte años» (22). La educación no debe aceptar fin alguno que provenga de su exterior, que emane del espíritu objetivo de la época.

Los Kinderlaeden alemanes —creados en Berlín occidental en 1968—, aunque sin la radicalidad de la experiencia de Hamburgo, también se inspiran en el modelo antropológico traído (23). No hay tan siquiera problemas permanentes del hombre ni tampoco universales; la naturaleza humana no existe. Cada individuo es su experiencia; la pretendida lógica de los adultos es un «Super-ego» frustador. Esto se traduce, por ejemplo, en el rechazo de programas escolares.

La contracultura posee una visión antropológica que reduce el hombre a primacía del inconsciente. Roszak lo describe con las siguientes pinceladas : «Se supone tópicamente que la obra del científico *empieza* en el asombro del poeta..., pero que después va *más lejos*, armado con el espectroscopio y el fotómetro... La experiencia del poeta se define precisamente por el hecho de que el poeta no va más allá de ella. Empieza y termina en ella. ¿Por qué?, porque es suficiente. O más bien porque es inagotable» (24).

La antipsiquiatría

Kierkegaard deseaba entrar en un manicomio para comprobar si los abismos de la locura podrían proporcionarle la solución al enigma de la

(21) SCHMID, J. R.: *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1973, pág. 50.

(22) SCHMID, J. R.: Obra citada, pág. 52.

(23) Diversos autores: *Lel boutiques d'enfants de Berlin*, Ed. Maspéro, Paris, 1972.

(24) ROSZAK, T.: *El nacimiento de una contracultura*, Ed. Kairós, 1973, pág. 269.

vida. Esto y no otra cosa han llevado a cabo los antipsiquiatras. Entre éstos, Delacampagne sostiene que la locura es una perspectiva sobre el mundo o una forma distinta de ver las mismas cosas, es gritar que la existencia resulta intolerable. A uno le encierran, entonces, no fuera caso que la protesta de intolerancia se reprodujese por contagio desmontando de esta suerte el edificio social.

La concepción sobre el hombre encerrada en la corriente antipsiquiátrica anima diversos pedagogos, algunos de los cuales analizaremos aquí por hallarse más particularmente vinculados con esta antropología aunque esto no prejuzga el que acusen otras influencias desarrolladas en este tema y en el siguiente —anarquismo.

Puede decirse que la antipsiquiatría ha nacido en Gran Bretaña y en 1950. La sociedad fabrica sus técnicos en salud mental —psiquiatras, psicólogos, asistentes sociales, enfermeros especializados...—, pero descuida los condicionantes patógenos de la enfermedad mental, los cuales no son otros que las mismas estructuras y dinámicas sociales. La psiquiatría domestica al enfermo para que se acomode al desorden social; la antipsiquiatría renuncia a la domesticación, o terapia psiquiátrica, proponiendo una familiarización con el demente al que se le ayuda a descubrir los motivos sociales que le han forzado a reaccionar de aquella forma.

Laing —nacido en Glasgow en 1927—, Cooper —nacido en Capetown en 1931—, Basaglia —nacido en 1924 en Venecia— y Szasz —nacido en Budapest en 1920— son los principales representantes de esta corriente. Tres principios parecen comunes a los antipsiquiatras: 1) No sólo la biología y la psicología proporcionan explicaciones del morbo mental, también y de forma preeminente hay que contar con la sociología; 2) La institución manicomial trabaja para que el enfermo se «cure», es decir, para que acepte la *norma* social; 3) El enfermo mental queda despersonalizado delante del psiquiatra pasando al nivel de *cosa;* la psiquiatría es una real represión social aunque enmascarada.

El loco es peligroso, incapaz de someterse a la normativa vigente, predispuesto a violar particularmente las reglas de la moral sexual y, por si fuera poco, es además improductivo. La sociedad los recluye. La antipsiquiatría quiere averiguar por qué el loco se ha vuelto loco.

El libro de Laing *Les faits de la vie* (25) proporciona datos sobre su biografía y también cuenta sus concepciones en torno al ser humano. Desde su pubertad, en que le enseñaron que no debía bailar el «slow fox trot», porque no era posible hacerlo pensando al mismo tiempo en la crucifixión de Cristo, hasta su madurez, la concepción acerca del hombre conoce amplia mudanza. Después de veinticinco años de práctica psiquiátrica se confiesa desorientado y ciego como un murciélago perdido; con todo, le quedan algunas convicciones, entre las que destaca su seguridad de que el hombre al que han vuelto loco los demás no es una simple *caja negra fisi coquímica.* Otra convicción es que el amor revela hechos que sin él queda-

---

(25) LAING, R.: *Les faits de la vie*, Ed. Stock, Paris, 1975.

rían siempre ocultos; una técnica utilizada sin el corazón debe ser abandonada.

De David Cooper se conocen tres obras principales: *Psiquiatría y antipsiquiatría* (26), *Muerte de la familia* (27) y *Gramática para vivir* (28). Prescinde de las nociones freudianas de *inconsciente, yo, proyección...*, en provecho de una experiencia absoluta que es la acción desconocedora de fronteras entre el espacio exterior y el espacio interior. Hay que recuperar el cuerpo que algunos jamás han tan siquiera experimentado. Ayudan a obtener dicha *experiencia total* las drogas psicodélicas, el yoga sexual del tantrismo, la locura misma; de esta guisa es posible situarse más allá de la esfera del «yo». Sin esta revolución interior e individual no es posible acometer con éxito la revolución política, tan clavadas tenemos en las fibras interiores las normas y concepciones sociales. La lucha de clases no puede pensarse sin la lucha por la locura; es preciso politizar a ésta. El orden social ha asesinado en cada hombre «normal» al loco creador que se escondía en él. Reanimar a tal cadáver sólo es posible con la instauración de una colectividad comunista; al implantar ésta se tendrá que alterar también el psiquismo si no se quiere fracasar como en la Unión Soviética donde la K.G.B. encierra a los protestatarios en clínicas psiquiátricas.

Laing y Cooper han pretendido teorizar sus opciones a partir de obras de Sartre (29).

Thomas Stephen Szasz ha querido desmitificar la ideología psiquiátrica denunciando que se trata de una técnica de opresión y de control social. Para Szasz, la locura deja de ser un factor revolucionario —en esto se separa de Laing y de Cooper— para convertirse en un grito de impotencia castigado por nuestras sociedades. Szasz no es un marxista; en todo caso es un libertario. En su obra *La fabricación de la locura* (30) descubre analogías fundamentales entre la persecución de brujas y herejes de otros tiempos y la persecución de los enfermos mentales en la actualidad. El Estado terapéutico ha substituido al Estado teológico. Los psiquiatras y los empleados de la salud mental prosiguen la obra de los viejos inquisidores. Existen, según Szasz, muy fuertes relaciones entre poder, ideología y prácticas institucionales —religiosas, psiquiátricas y policiales—; todos tratan de someter los individuos al orden social y moral reconocido eliminando de alguna forma a cuantos constituyen amenaza para dicho orden, sean judíos, herejes, brujas, homosexuales, drogados o locos (31).

La escuela experimental para niños débiles fundada por Mannoni y por Lefort en Bonneuil, en 1969 (32), así como la clínica experimental de La Bor-

---

(26) Cooper, D.: *Psychiatrie et antipsychiatrie*, Ed. Seuil, Paris, 1971.

(27) Cooper, D.: *Mort de la famille*, Ed. Seuil, Paris, 1972.

(28) Cooper, D.: *Une grammaire à l'usage des vivants*, Ed. Seuil, Paris, 1975.

(29) Laing, R. y Cooper, D.: *Raison et violence*, Ed. Payot, Paris, 1971.

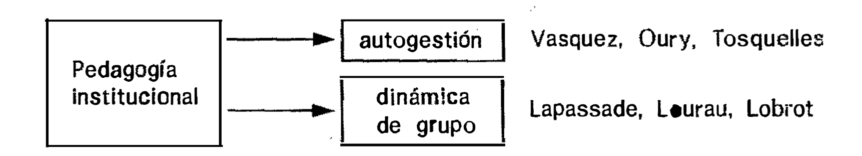
(30) Szasz, T. S.: *La fabricación de la locura*, Ed. Kairós, Barcelona, 1974.

(31) Szasz, T. S.: Obra citada, págs. 292, 305.

(32) Mannoni, M.: *Un lieu pour vivre*, Ed. du Seuil, Paris, 1976.

de abierta en 1953 en el castillo de Sologne (33), constituyen dos realizaciones en la línea de la antipsiquiatría. Jean Oury no se adhiere a la facilidad de negarle existencia a la locura; admite, pues, cierto valor a la psiquiatría.

La llamada «pedagogía institucional», en las dos corrientes de que habla Avanzini (34), le debe mucho a la antipsiquiatría.



Fernand Oury —hermano de Jean— y Aïda Vasquez definen la *pedagogía institucional* como un conjunto de técnicas, de organización de métodos de trabajo y de instituciones internas surgidas de la praxis de las clases activas (35). Las situaciones escolares, aun así enfocadas, son con frecuencia axiógenas; la variación de las técnicas y de las instituciones internas permiten la resolución de los conflictos.

La no-directividad de Rogers también se encuentra vinculada con la antropología antipsiquiátrica. El neurótico contiene el medio de curarse. Contra Freud, Rogers está convencido que lo más profundo de todo individuo es constructivo, es un algo que busca la relación interpersonal. La antipsiquiatría se acerca a Rousseau quien consideraba únicamente mala a la represión. También Gide se sitúa en esta dirección antropológica. Aquello *bestial* que hay en nosotros dejará de ser dañino a partir del día en que ya no se lo rechace. La armonía del ser humano es posible cuando desaparezcan las censuras y las opresiones. El terapeuta rogeriano no realizará, por tanto, terapia alguna. Tampoco el maestro tiene que jugar un papel en el proceso educador; la enseñanza es asunto que sólo concierne a los alumnos. Rogers no suprime a los educadores pero sí la autoridad de éstos.

Deseo y utopía

Eros y civilización de Marcuse es un intento de restituirnos el *Gran Deseo* del cual habló Nietzsche.

La manera como se nos evidencia el «Gran Deseo» es precisamente con la toma de conciencia de nuestra desventura. Somos unos insatisfechos radicales y, en consecuencia, nos palpamos desdichados, heridos, maltrechos.

(33) OURY, J.: *Psychiatrie et psychoterapie institutionelle*, Ed. Payot, París.

(34) AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo* XX, Ed. Narcea, Madrid, 1977, págs. 210-212.

(35) VÁSQUEZ, A. y OURY, F. (y otros): *Pédagogie: éducation ou mise en condition?*, Ed. Maspéro, Paris, 1971, pág. 110.

El primer dato impresionante de nuestra existencia es la *desventura.* Tales hechos psíquicos hacen sospechar seriamente que en lo más hondo de nuestro ser, los hombres venimos constituidos por el *Hambre.* ¿Hambre de qué?, quizás hambre de todo. Hay algo así como un «querer ser dioses».

Fourier concibe el ser humano como el ser de las pasiones —el «Gran Deseo» al cual nos referíamos poco ha—. La civilización ahoga desde luego las pasiones, pero éstas se levantan en cuanto pueden.

No es fácil exponer conceptualmente el contenido del «Gran Deseo»; todos lo percibimos y lo padecemos; pero no podemos describirlo. La emoción, las apetencias, nos atan a él; ahora bien, dejando de lado la expresión artística, difícilmente logramos decir algo substancial acerca del mismo. Parece ser que el «Deseo» es algo anterior al mismo «Logos», anterior al «Discurso». Los hombres nos definimos al pronto por la *pasión* y no por la racionalidad. Paul Goodman, sin embargo, ha intentado esta gigantesca tarea de definición. Según dicho autor, el autonacimiento histórico del hombre será posible en la medida en que éste libere su *naturaleza real* de todas las alienaciones que le desnaturalizan, aprovechándose de las transformaciones sociales adecuadas. En algo coinciden el «Gran Deseo» y esta *naturaleza humana* que Goodman descubre. El ser humano está alienado, pero lo que permanece alienado es precisamente su naturaleza humana. ¿En qué consiste tal naturaleza? Debemos imaginarla como un tipo de realidad que ni en la historia, ni en la utopía *—en ninguna parte—*, ni en la ucronía *—en ningún tiempo—*, ha sido virgen, libre de alienaciones. Al estar Goodman convencido que el hombre alcanzará la dicha liberando su naturaleza, se ve forzado a precisar ésta. Según él, hay tres funciones naturales del organismo humano: la función sexual, la comunitaria y la creadora. Estas tres funciones son nucleares puesto que nacemos con ellas y porque siempre se han dado cuando ha habido ser humano, prescindiendo del lugar y del tiempo. El hombre es un todo a la vez *natural* y *cultural;* por consiguiente, tanto cuando se «desnaturaliza» —robot— como cuando se «desculturaliza» —hippy— deja de ser plenamente hombre.

Freud fue más pesimista; dijo que entre Eros —lo que es primigenio y espontáneo— y Sociedad —cultura y represión— se establece un antagonismo que hace que la sociedad sólo pueda progresar a costa de la desexualización. «El Malestar de la cultura» brota precisamente del precio que se debe pagar —represión en la infancia— cuando se quiere que la cultura progrese. El «Id» —el *Ello*— es nuestro mundo fundamentador que abraza todos los impulsos instintivos que desconocen todavía la regla y la ley. El «Super-Yo» es el conjunto de exigencias sociales que se nos han metido dentro y que reprimen —utilizando a la moral, a la política, a la razón, a la religión...—, reprimen al pobre «Ello», a la sexualidad, a la libido. Según Freud, ésta es la única manera, aunque dolorosa de fabricar civilización. Marcuse al igual que Goodman cree en la superación de este pesimismo freudiano.

También Ernst Bloch con sus estudios de la utopía y de la esperanza se encamina hacia una liberación del «Gran Deseo». De manera semejante pensaría Roger Garaudy en cuanto se acerca a la Fe cristiana —una fe libre del corsé eclesial—.

Lo que parece innegable es que el Gran Deseo queda más ahogado que nunca por las realidades sociales, tal como las conocemos y padecemos ac-

tualmente. El libro *Esperanza y Revolución* de Erich Fromm insiste en el peligro de estar asediados por una sociedad mecanizada que ahoga escandalosamente nuestra virginidad natural. Tanto en el Oeste como en el Este, la más importante preocupación del momento no es otra que producir al máximo, de tal suerte que cada vez se consuma más, y todo bajo la dirección de los ordenadores. A este paso, quizás en el año 2.000 ya se habrá logrado una *sociedad deshumanizada* que en lugar de vivir en la dicha y en la libertad será como una gigantesca máquina amputada de pensamiento y de amor. La llamada sociedad postindustrial no puede entusiasmar a las personas, y en particular a las jóvenes generaciones, quienes aún están atadas al Gran Deseo. La falta de salud mental denuncia cada vez más la rotura que sufrimos respecto a la «naturaleza humana» de la que habla Goodman. El hombre quedará arrinconado en provecho del ordenador.

El libro *El Antiedipo* de Deleuze y Guattari manifiesta una vez más la deshumanización de referencia. Defendiendo el *esquizoanálisis* frente al *psicoanálisis,* los autores no hacen más que presentarnos un «inconsciente» no simbólico, un puro deseo desligado de toda posible exterioridad por el hecho de negar el estatuto de la intimidad; todo es exterior, materialísticamente mecánico. El ser humano queda reducido de esta guisa a una maquinaria accionada por deseos que son motores fatídicos. Es un adiós al humanismo, una señal inequívoca del «Gran Deseo» abofeteado. Buscando otros terrenos, descubrimos deshumanismos similares. *El Archipiélago del Gulag* de Soljenitsin habla, por ejemplo, del universo totalitario y antihumano de la Unión Soviética. El Premio Nobel de la Paz, el ruso Andrei Sajarov, insiste sobre el mismo hecho degradante. Recordemos también Auschwitz, Hitler. El pensador marxista Ernst Bloch nos cuenta (36) cómo su esposa fue expulsada del Partido Comunista de Alemania Democrática después que las autoridades le preguntasen si ella era partidaria de un «socialismo humano» —cosa mal vista—, a lo que respondió irónicamente que era partidaria de un «socialismo inhumano». La anécdota apunta a categorías de civilización.

La defensa del inhumanismo constituye un hecho llamativo en la obra de Althusser. Respondiendo al comunista británico John Lewis (37), Althusser afirma cosas como éstas: hay que hacer desaparecer de la historia no solamente el *sujeto,* sino incluso la misma *pregunta acerca del sujeto.* La historia es un proceso vacío de sujeto; estas preocupaciones, según él, han nacido en la ideología burguesa. Hay un motor de la historia que es la lucha de clases, pero las *personas humanas* se han disipado. Nos encontramos muy lejos de la hermenéutica marxista de Garaudy o de Adam Schaff. No parecen acertadas estas interpretaciones estructuralistas de Althusser, puesto que *los Grundrisse* —1857-1858— de Marx no permiten tales afirmaciones radicales althusserianas. Ahora bien, como ejemplo de deshumanización en nombre de la racionalidad resulta paradigmático. Es grotesco en el caso de

---

(36) *Le Monde,* 30-X-1970,

(37) ALTHUSSER, L.: *Répouse à John Lewis,* Ed. Maspéro, Paris, 1973, pág. 31.

Althusser, por otro lado, expulsar la libertad humana del mundo cuando hay tantos marxistas que luchan en su nombre. Este autor no quiere partir del *hombre* porque ésta es una idea burguesa.

No es cuestión de entrar en polémica, sino de ofrecer ejemplos del desequilibrio entre *lo racional* y *lo a-racional*. ¿En qué puede consistir una historia sin *hombre*, en la cual sólo cuentan mecanismos analizables y sistematizables científicamente?

Cada vez más se instaura el divorcio entre individuo y sociedad; la organización se come al organismo. No es de extrañar que a medida que se complica la organización política, económica y social, aparezcan protestas muy diversas —desde los conflictos a las neurosis— aunque todas vayan dirigidas al mismo punto: denunciar que las personas no juegan papel alguno dentro de una sociedad que no posee otro motivo de organización que la organización misma. La racionalidad *objetual* destruye la a-racionalidad —no «irracionalidad»— del *sujeto* humano.

Nuestros procesos socializadores —entrar en el ámbito de una sociedad— denuncian fracasos evidenciados por mesianismos míticos o totalitarios. Cuando estas cosas suceden lo que falla es la sociedad, el arquetipo de hombre que se quiere imponer, y no el hombre, puesto que éste está en los orígenes. Tal como dice Marcuse, el ser humano queda reducido a ser un «fabricador fabricado», y, como es natural, se subleva donde puede contra todos los padres institucionalizados —políticos o magnates del capital— que colaboran en el engrosamiento de un «super-yo» que oprime atrozmente. Pretenden hacernos creer que es mucho más importante el dinero que la vida; y el pobre «Eros», el «Deseo», queda maltratado.

La insatisfacción ante la realidad social es algo inesquivable por parte de los individuos más amantes del hombre, por parte de los menos alienados como pueden ser algunos jóvenes. Estos se descubren carcomidos por la calamidad. Las sociedades modernas, centralizadas, burocratizadas, estatizadas, racionalizadas, se colocan de espaldas a todas las reivindicaciones de la naturaleza humana, según Paul Goodman. Difícilmente podemos dar con otra salida, tal como están las cosas, que no sea la *muerte del hombre* o su locura que es otra forma de aniquilarse.

Las depresiones, las angustias, la despersonalización, la indiferencia ante la vida, las violencias de toda índole, son síntomas de un mundo cibernetizado que destroza a muchas personas. No es posible, para muchos, adaptarse a las condiciones de existencia de una sociedad tecnocrática. Los deseos pasan naturalmente a ser máquinas —recordemos la obra antes citada de Giles Deleuze y Félix Guattari— y las máquinas pertenecen al ámbito de la *producción* y no como el psicoanálisis a la esfera de la *representación*. La degradación es, pues, muy seria. La antipsiquiatria de Laing y de Cooper nos recuerda que en última instancia la alienación mental y la alienación social se unen totalmente. Este punto de vista no constituye disparate alguno. Szasz escribe que la enfermedad mental es un mito, puesto que no se trata ni de un problema médico ni tampoco mental. El problema reside en las relaciones sociales y personales. Quisieran hacernos creer que nacemos con el pecado original de una mente morbosa; el psiquiatra debería substituir al sacerdote. No; la raíz del mal se halla en una sociedad hiperracionalizada y explotadora que no responde a la estructura básica del hombre.

Con esto llegamos al concepto de *utopía*. De momento no nos referimos a las diversas utopías que hemos fabricado durante siglos de Historia, sino a la *utopía como estructura* de ser humano. Para Freud, la felicidad no es un valor cultural ya que no resulta compatible con la civilización. Esta perspectiva niega la estructura utópica del hombre; es una visión pesimista. Muchas rebeldías actuales rechazan prácticamente tal radicalidad freudiana lo cual ya permite defender la existencia de la *Utopía* como categoría explicativa de la peripecia del hombre. Fourier se encuentra a las antípodas de Freud; según él, la felicidad consiste en poseer muchas pasiones y muchas maneras de satisfacerlas. Esta defensa de algo previo a la racionalidad, como substancia más propia del hombre y que forzará hacia la utopía, se nos muestra más explicitada en Paul Goodman, el cual defiende que el ser humano no es indefinidamente maleable, que en su seno radica algo de primigenio y de irreductible. *El hombre cultural*, el de la Historia, no se abrazará con su salvación si queda desvinculado del *hombre natural*, el prehistórico, el neolítico.

Desde tal núcleo sagrado humano se entienden las negativas y las contestaciones: no es tolerable adaptarse a los sistemas establecidos porque niegan lo que hay de primigenio en el hombre. La utopía encarna la protesta ante unas circunstancias aplastantes. La fuerza de engendrar la utopía es a la vez la energía que nos permite convertirnos en «transgresores» de los desórdenes establecidos. Esta tarea no pertenece a la ciencia, pero explica la capacidad de protesta que luego alcanzará nivel científico. Los sueños prefiguran realidades y empujan hacia ellas. A fin de no ir a parar al desvarío fantasioso y vacuo, todo está en que el sueño guarde relación con la realidad social, política y económica. El «Gran Deseo» se actualiza en la utopía.

La situación de nuestro presente es abusiva, o al menos insuficiente, y los hombres protestan de ello buscando o proclamando nuevas posibilidades de existencia venturosa. Ernst Bloch cree que el factor económico no puede explicar por sí sólo la peripecia humana a lo largo de su devenir histórico; el determinismo económico es un modelo dogmático de intelección de los hechos humanos. Además hay que contar con la dimensión utópica del hombre, con aquella motivación que siempre exige más. Bloch concreta estas ocurrencias en una frase suficientemente reveladora: «No tenemos ninguna seguridad; sólo disponemos de la esperanza». Porque esperamos situaciones mejores, utópicas, nos levantamos y nos ponemos en camino. La poesía y la religión resultan tan importantes como los análisis infraestructurales de la sociedad, si queremos comprender la realidad de la Historia. Bloch lo expresaba así: «sólo un ateo puede ser un buen cristiano y sólo un cristiano puede ser un buen ateo». El elemento vivo y crítico de la religión —especialmente los heréticos, como cátaros, albigenses, husitas— resulta tan importante como el análisis marxista.

Ni la Revolución francesa, ni la Comuna de París, ni el Mayo francés de 1968, ni las protestas juveniles actuales, ni ningún intento de querer construir un mundo nuevo resultan completamente inteligibles con las únicas categorías marxistas; es necesario, pues, introducir la utopía como categoría explicativa. Esta constituye un principio de lucha. Si nos falta *esperanza* —y una fuerza tal no depende del terreno científico—, las acciones a realizar pierden posibilidades. La utopía es revolucionaria; la ciencia, no;

ésta es descriptiva. ¿Riesgo de metafísica en tal planteamiento? Con Aranguren distinguimos entre *metafísica sobria* —sistema de preguntas sin respuestas seguras— y *metafísica ebria* —posesión absoluta de todas las respuestas—; no podemos descalifiacr el primer significado de metafísica porque forma parte precisamente de la estructura humana.

Quizá cuando la sociedad se convierte en un infierno debe oponérsele de inmediato un paraíso; pero, no es esto exactamente lo que poco ha exponíamos, puesto que nos limitábamos a hablar de la «utopía como estructura» sin querer defender, ni de lejos, cualquier tipo de formulación utópica. No sostendríamos, por ejemplo, la crítica de todas las instituciones sociales que ponen dificultades a la espontaneidad de las pasiones y de los deseos, tal como propone Fourier en «Le nouveau monde amoureux», en el que escribe que el matrimonio es un verdadero estupro y una violación manifiesta. Campanella, el mismo Fourier, Kropotkin, Thomas More, William Morris, Owen, los sansimonianos..., constituyen una lista de nombres conocidos por sus concreciones utópicas. No son sus ideas las que acabamos de defender. Las utopías son una cosa y *La Utopía* como categoría humana es otra. Tal vez *la edad de oro* de la que hablaba Rousseau no se sitúa atrás, sino que reside en nuestra intimidad. Ahora bien; aquí empiezan los peligros. El ultraizquierdista Jean-Edern Hallier afirmaba [38]: «En el siglo XIX, los autores utópicos todavía estaban equivocados. Por el contrario, en el XX son los únicos que pueden tener razón». El riesgo de las utopías en plural —las cuales son el resultado del asco que nos causa la historia concreta— es lo que conviene valorar. Desde este momento ya no nos referiremos a la Utopía como categoría humana, sino a los peligros que se esconden bajo las diversas utopías actuales, las cuales se presentan habitualmente con ropaje mesiánico.

Deseo y mesianismos

Existe una mística mesiánica que promete candorosamente la dicha, ésta parece ser una cierta constante histórica que adopta diversas versiones en el tiempo. Aquí nos desentendemos del pretérito para subrayar exclusivamente nuestras instancias presentes. La segunda modalidad mesiánica es la activa, la *revolucionaria*. Hagamos brevemente una descripción de la primera.

En la actualidad se nos ofrecen unos tipos de salvación o redención que presentan el subjetivismo como denominador común, ofreciendo la ineficacia, el sentimiento, la anábasis, la fantasía, la técnica psicológica individual, la exaltación, el fanatismo, el arte sentimentaloide. Los *mesías* que personalizan estas formas superadoras de la calamidad colectiva toman incluso a veces un vocabulario revolucionario, pero no es más que armazón y pellejo; detrás de tal fachada no hay tan siquiera ni la intención revolucionaria. Se

[38] *Le Monde*, 1-XI-1974

trata de místicas en el sentido menos ontológico posible. Son gente que confunden Woodstock con la revolución, el sermoncito del Guru de moda con el vendaval que transforma el mundo, el canto místico del devoto de Ara Krishna con la salvación de la humanidad egoísta, y los bautizos multitudinarios en el Pacífico americano con la promesa que muy pronto todo será nuevo. El fenómeno «hippy» y las diversas comunidades contraculturales y anarquizantes constituyen otras tantas encarnaciones de estos misticismos mesiánicos. Quizá llegue un día en que una sociedad lo suficientemente rica y pluralista pueda permitirse el lujo de tener ciudadanos no conformistas que vivan agrupados y aparte con el fin de ahorrarse el aburrimiento y la frustración; pero entonces ya no será cuestión de actitud mesiánica, sino más bien un «hobby».

No discutimos el *significado* de esta mística: protestar en nombre de la naturaleza de los excesos de la civilización; lo que subrayamos es la *ineficacia* de tanto griterío instintivo y neolítico. Para citar un nombre conocido y de moda, Ivan Illich quedaría incluido en estos clanes. Además creemos —y en esto nos adherimos a Freud— que la tragedia de vivir una cultura —el *Malestar de la cultura*— no proviene sólo de la represión exterior; se debe tener en cuenta también la realidad metahistórica y metacultural del Thanatos —*Más allá del principio de placer*—. Resulta excesivamente sencillo el esquema de un Eros reprimido por una sociedad, y destilando angustia.

La locura, sea la aceptada por la sociedad —el loco como profeta, *sabio, brujo* o *guerrero* invencible—, o bien la desechada por ésta —el loco como enfermo—, también puede quedar incluida en el ámbito de los mesianismos místicos. No nos ocupamos de ella.

Existe una segunda modalidad de mesianismos, caracterizada por una *respuesta activa* que puede alcanzar incluso formas revolucionarias en su frontera más realista, sin querer ahora dilucidar el grado de eficacia o realismo de los posibles planteamientos revolucionarios.

La salvación propuesta por esta modalidad es ya un trabajo de todos —al menos en muchos casos— y no de unos cuantos intimistas o iluminados. Así Fourier afirmaba, en esta misma línea —sin valorarlo ahora por el conjunto de su obra—, que la revolución es una cosa tan seria que no se puede confiar a los políticos, sino que debe confiarse al pueblo; éste hará que el «Gran Deseo» organice finalmente las condiciones de su reino. Muchas concreciones de este *mesianismo activista* —no todas— fortifican los elementos imaginativos por encima de los racionales. Así sucede, por ejemplo, en todas las formulaciones revolucionarias inspiradas en Marcuse, las cuales interpretan al ser humano más como realidad estética que como realidad ética. La línea mesiánica marcusiana, además, defiende que la total liberación ya no la realizará el mundo obrero excesivamente integrado al capitalismo, sino los diversos «ghettos» de humillados —negros o parados— y los estudiantes. Parece muy dudosa la capacidad revolucionaria de tal pensamiento; a lo sumo, se llegará a la *subversión*, la cual no coincide con la revolución. No es éste el sitio adecuado para discutir tales divergencias. La llamada ultraizquierda, con trotskistas, maoístas y neoanarquistas, debe colocarse en la dirección de este mesianismo activo. Lo propio hay que hacer con las diversas actividades guerrilleras, llenas de divergencias por cierto. Régis Debray ha publicado *L'Indésirable*, obra donde se explica un me-

sianismo revolucionario después de la muerte del «Papá Noel»; el «Papá Noel» de los revolucionarios muere cuando Trotski abandona Moscú, y lo rematan con la ruptura entre Moscú y Pekín. Los revolucionarios ya no se entienden entre ellos. El caso del marxista Karl Korsch constituye un ejemplo más de la indicada desmembración del mesianismo revolucionario. El pensador Korsch abandona la comodidad del conformismo y se sitúa en la inconfortabilidad herética: reniega la social-democracia de la II Internacional pero también rechaza la III Internacional soviética, acusando a las dos de ir contra el movimiento autónomo de la clase obrera. Pasa a la oposición ultraizquierdista. Todos ellos forman parte de la respuesta mesiánica activa ante un mundo loco.

No hace falta insistir en que los revolucionarios soviéticos al igual que los de confesión pequinesa pertenecen a este modelo —*el activista*— de los mesianismos contemporáneos.

Establecidas unas líneas divisorias —forzosamente imprecisas en muchas zonas— entre *mesianismo místico* y *mesianismo activista*, pasamos a analizar el peligro más acusado y más sintomático de cada uno de ellos.

A pesar de haber trazado una separación dicotómica entre las formas mesiánicas, al hablar ahora de los peligros no va a coincidir forzosamente el par de riesgos que presentamos con la anterior división. En sus extremos, y dejando aparte las zonas intermedias por motivos de comodidad metodológica, son dos los peligros más nítidamente detectables: la *huída del mundo* y la *transformación totalitaria del mundo.*

Tan sólo nos referiremos a dos temas del primer peligro; bastará para formarse una idea. El primero de los temas hace referencia al arte. Entre 1916 y 1922 triunfó un movimiento, el *Dadaísmo*, que nos parece sintomático de las actitud anabática respecto al mundo. Picabia, Marcel Duchamp, Tristán Tzara..., no hicieron más que dejar las cosas tal como estaban. No curaron ninguno de los males de la sociedad. Este lavarse las manos *estéticamente* —sea ésta o la otra clase de estética— continúa en la actualidad. Freud ya señaló que el arte —consideramos que también puede jugar otros papeles— era el lugar de la supervivencia del primitivismo infantil, aquel terreno neutral entre la adaptación a la sociedad y la inadaptación neurótica. La fantasía artística indica que aún persiste el fondo a-cultural dentro de la civilización.

El segundo tema ha gozado de más propaganda estos últimos años. Recordemos los movimientos juveniles protestatarios. Por los años 50 apareció en Berkeley —U.S.A.— el movimiento «beat», con Keruac y con Joan Baez. Durante los años 60 brotó el movimiento «hippy». Una multitud de jóvenes tomó los caminos del mundo en dirección de Katmandú. La juventud, norteamericana y la de Europa, angustiada, se lanzó a la búsqueda de las «verdaderas razones de existir». Lo intentó todo: la droga, el sexo, la homosexualidad, el budismo zen, los olores inéditos, el paisaje insólito, el iluminismo, la poesía, el Dios vaporoso. Muchos se quedaron en el camino de esta recta sin final.

La tentación de la huída adopta a menudo formas comunitarias; son las *comunas* —nada tienen que ver con las de China— de jóvenes contestatarios. Uno podría creer que la salvación reside en un retorno masivo a la vida de las cavernas y en el abandono de las instituciones, incluida la familia como institución más culpable. Tal vez nos haga sonreir tante ingenui-

dad: creer que el mal proviene de los padres y de los «bulldozers»; pero los hechos son los hechos. Diríamos que nos encontramos frente a movimientos escatológicos y no históricos; tal parece ser un signo de los procesos anarquizantes.

El mayo francés del 68 también se coloca en esta línea con su grito ingenuo: «¡Viva la Revolución!». Tan tranquilamente y de una vez por todas, uno imagina poder poner de acuerdo los ideales políticos y las exigencias de la afectividad. Querían reconciliar cuerpo y espíritu, teoría y cotidianidad, revolución y ventura individual; querían substituir el egoísmo bárbaro por una ternura compartida, creando zonas liberadas cada día más amplias. En pocas palabras: intentaban no morirse de hastío en un Occidente en el que ya no es fácil morirse de hambre. Pero la libertad individual no puede alcanzarse plenamente sin la liberación de todo el proletariado; de otra suerte, jamás se supera el tajo que separa lo *individual* de lo *colectivo.*

El segundo peligro de los mesianismos presentes causa todavía mucho más pavor: se trata de la *transformación totalitaria del mundo.* Saltamos al lado opuesto en lo referente a la eficacia —aquí se obtiene lo que uno quiere—, perdiendo, empero, el humanismo que vertebraba los movimientos ineficaces anteriores.

No es cuestión de hacer un estudio de los diferentes mesianismos totalitarios que amenazan o que ya destruyen nuestro mundo; tan sólo será necesario apuntar algunas referencias.

Parece ser que el pensador marxista Jürgen Habermas, más o menos vinculado a la Escuela de Frankfurt —Adorno, Horkheimer...— un buen día, molesto con la contestación izquierdista de unos estudiantes, la condenó calificándola de: «fascismo de izquierdas». Sin lugar a dudas es posible discutir si determinados movimientos ultraizquierdistas no pueden colocarse entre los totalitarismos; de todas formas, es más práctico comprenderlos entre los grupos de tendencia *mística*. Por el contrario, la postura de Korsch ante la segunda guerra mundial nos ayuda para este análisis; Korsch subraya el totalitarismo que en distintas modalidades es común al nazismo, a las democracias occidentales y al sovietismo. Con el fin de ahorrar incomprensiones, hay que advertir que el lado totalitario lo descubre, este autor marxista, en las diversas formas como cada uno de los tres sistemas políticos mencionados concentra el poder estatal en contra del movimiento obrero *objetivamente* aplastado. En la época de los socialistas utópicos era habitual distinguir las *revoluciones para el poder* y las *revoluciones para la libertad;* pero ya hace tiempo que tales disquisiciones han quedado sepultadas y actualmente la toma del poder viene siempre defendida en nombre de la libertad. Los sarcasmos de este tipo explican, en parte, la acrimonia de Karl Korsch.

Menos mal que nadie duda que el nazismo y otras concreciones del totalitarismo de derechas —por ejemplo el fascismo— constituyen mesianismos que predican un mundo con falta de libertad, tanto objetiva como formal. En lo tocante a las democracias occidentales —según los modelos de Korsh ya citados no se encontrarían aquí los actuales sistemas esandinavos—, el tema es mucho más discutido. Se llega a aceptar entre los estudiosos que en estas democracias hay más libertad formal que no real y objetiva. El punto en que la discusión es realmente más calurosa, incluso en el

plano teórico y entre los mismos marxistas, es en lo referente al comunismo de modelo soviético, al cual se oponen los modelos yugoslavo, chino, checoslovaco de Dubeck y el cubano de la primera época.

Afrontaremos el posible mesianismo totalitario que encarna el marxismo histórico soviéticamente ortodoxo, puesto que todavía alimenta no pocas esperanzas soteriológicas en nuestros tiempos.

En cuanto los acontecimientos históricos pierden la categoría de acontecimientos y se convierten en meros «hechos científicos» aumenta el peligro totalitario. Stalin poseía la «ciencia de la historia» y la «ciencia de la política»; ya que los hechos no siempre resultaban lo suficiente claros e irrefutables a favor suyo, se «corregía» la realidad en nombre de la «ciencia». Esta actitud de los mejores tiempos de la Inquisición define precisamente el stalinismo. Algunos historiadores comunistas —así Elleinstein— se han esforzado en explicar el «mesianismo staliniano»: el pueblo vivía aún en la Edad Medieval; se debía oponer el terror rojo al terror blanco a partir de 1918; al no existir el proletariado, la «dictadura del proletariado» la ejerció el Partido Comunista; se trataba de un país sin ningún tipo de tradición democrática que fácilmente reconstituyó el Estado zarista en el seno del Estado soviético. Ante este contexto se comprende, por ejemplo, que Lenin disolviera la Asamblea Constituyente de 1918, la única que ha sido realmente elegida por sufragia universal en la Unión Soviética.

En 1936 cuando el trotskista Víctor Serge llega a Bruselas, huyendo de Rusia, escribe: «He dejado atrás gran cantidad de militantes perseguidos implacablemente por el único crimen de pensar».

En una noche, 1917, el viejo régimen ruso cae. Lenin había previsto en teoría —*El Estado y la Revolución*— la débilitación progresiva de la máquina del Estado; pero no se aborda esta cuestión después de la toma del poder. Los «soviets» no son lo suficientemente fuertes y el partido leninista —los bolcheviques que se han infiltrado entre los «soviets», que se han metido en la administración y en los sindicatos— es el que de hecho gobierna a instancias del Comité Central del Partido. Los órganos elegidos por los trabajadores —los «soviets», por ejemplo— se convierten rápidamente en simples instrumentos para poner en práctica el programa del Partido. El país —administración, escuelas, policía, ejército. tribunales, sindicatos...— cada vez está más gobernado por el Partido y éste, a su vez, por el Comité Central. En tales circunstancias resulta harto difícil hablar de libertad. Lenin vivió toda su vida para la Revolución; ahora bien, la felicidad de los hombres no es la consecuencia mecánica del hecho revolucionario.

En Occidente vamos tomando conciencia que nos encontramos ante un mundo que expira. Quizá lo más peligroso de esta situación resida en la dificultad que experimentamos de imaginar otro mundo que no sea el resultado de la pura fabulación o de la emotividad ciega. En tal trampa caen cuantos buscan paraísos más allá de las posibilidades reales de la sociedad presente. Por falta de imaginación y por asco ante las instancias actuales, otros se abrazan a los mesianismos totalitarios de derechas o de izquierdas o disimulados. Una postura más humilde sería: dado que no es posible llevar a buen término la tarea de la *Utopía humana*, conviene trabajar en la destrucción de los dogmatismos y de las seguridades, intentando disimular este par de calamidades bajo capa científica.

El hombre, ser natural y cultural a la vez, es una faena y jamás el re-

sultado de la previsión científica, ni de la ciencia biológica, ni de la histórica, ni de la política. El porvenir del ser humano descansa en la libertad, en la opción y en el pluralismo.

La ambigüedad de las antropologías inspiradas en Freud nos ha forzado a realizar el análisis contenido en los dos últimos apartados. Sólo así resultan más inteligibles las opciones pedagógicas que se apoyan en Marx y Freud.

Bibliografía

Basaglia, F.: *El hombre en la picota,* Ed. Barral, Barcelona.

Brown, N.: *Eros y Tanatos,* Ed. Moritz.

Cooperr, D. G.: *Psiquiatría y antipsiquitría,* Ed. Paidós, Buenos Aires.

De Marchi, L.: *Wilhelm Reich,* Ed. Península, Barcelona.

Dierkens, J.: *Antología sistemática de Freud,* Ed. Oikos-Tau, Barcelona.

Foucalt, M.: *Nietzsche, Freud, Marx,* Ed. Anagrama, Barcelona.

Freud, S.: *Obras completas* (9 volúmenes), Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

FREUD, A.: *Introducción al psicoanálisis para educadores*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

FROOM, E.: *¿Podrá sobrevivir el hombre?*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

Marx i Freud, Edicions 62, Barcelona.

HABERMAS, J.: *Respuestas a Marcuse*, Ed. Anagrama, Barcelona.

JONES, H.: *Vida y obra de Sigmund Freud* (3 volúmenes), Ed. Anagrama, Barcelona.

KALIVODA, R.: *Marx y Freud*, Ed. Anagrama, Barcelona.

LAGACHE, D.: *El psicoanálisis*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

LAING, R. D.: *Esquizofrenia y presión social*, Ed. Tusquets, Barcelona.

LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B.: *Le vocabulaire de la psychanalyse*, Ed. P.U.F., Paris.

MARCUSE, H.: *L'home unidimensional*, Edicions 62, Barcelona.

PALMIER, J. M.: *Introducción a Vilhelm Reich*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

REICH, W. y CARUSO, I.: *Psicoanálisis y sociedad. Apuntes de freudomarxismo*, Ed. Anagrama, Barcelona.

SINELNIKOFF, C.: *La obra de Wilhelm Reich*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

SZASZ, T.: *Idéologie et folie*, Ed. P.U.F., Paris.

THOMPSON, C.: *El psicoanálisis*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

L'evolució de la Psicoanàlisi, Edicions 62, Barcelona.

TRILLING-MARCUS: *Vida y obra de Sigmund Freud* (3 tomos), Ed. Anagrama, Barcelona.

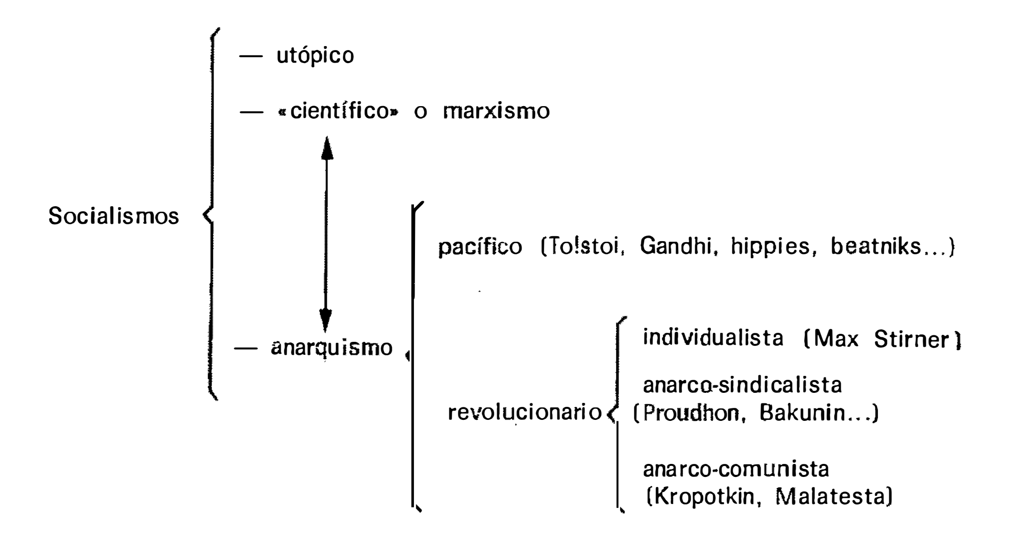
14 - EL HOMBRE-LIBERTAD DEL ANARQUISMO

La originalidad del anarquismo

La antropología anarquista ha vertebrado dos corrientes pedagógicas muy en boga estos últimos tiempos. Por un lado ha animado las teorías antiautoritarias, autogestionarias y libertarias; por otro lado ha dado pie a la formación de las teorías pedagógicas antiinstitucionales, antiescolares. En el tema anterior, al tratar las distintas antropologías freudianas, se ha hecho ya referencia a las concepciones educativas antiautoritarias, alimentadas también por la reflexión anarquista. Aquí haremos alusión al pensamiento pedagógico que defiende de alguna forma la liquidación de la institución escolar. Para una más cabal comprensión de ambas líneas pedagógicas ayudará particularmente el estudio del pensamiento tanto anarqusta como socialista-utópico (Fig. 14.1).

La concepción anarquista del hombre ve la realización de éste en el abandono total del individuo a su «naturaleza», lo cual se contrapone de forma radical a la mayoría de las instituciones sociales que sobreviven merced a la presencia de la autoridad. El Estado, el poder económico, las iglesias, la familia... y también la Escuela constituyen fuerzas sociales que oprimen a los individuos no permitiendo su plena existencia. Todo lo que se nos impone acaba enajenándonos; es necesario combatir no importa qué opresión.

No resulta fácil proporcionar una noción clara y distinta del anarquismo ya que este significante recubre muy variadas significaciones. Presentamos un esquema que intenta precisar los límites significativos del anarquismo señalando tanto sus oposiciones como sus ramificaciones:



Para el anarquismo, el hontenar de todos los males del hombre no es otro que el poder o dominio que unos hombres ejercen sobre otros hombres; es decir, lo intrínsecamente malo es «lo político». Unicamente la espontaneidad de las masas resulta válida; el Estado, sea comunista, sea burgués, es siempre destructor del hombre. Se rechaza de frente la marxista-leninista «dictadura del proletariado». La minoría anarquista debe despertar las masas mediante la acción directa y la provocación a fin de que éstas caigan en la cuenta de que su salvación sólo vendrá de la aniquilación de todo poder político. Para el anarco-sindicalismo, el sindicato se convierte en el lugar privilegiado de la agitación.

El anarquismo se ha manifestado de forma más explícita en algunos soviets de Rusia —en 1905 y 1917—, en la República ucraniana de Makhno, única organización anarquista que ha existido al margen del poder político y que fue suprimida por el ejército rojo de la URSS —1918-1920— en la rebelión de Kronstadt contra el poder político de Lenin —marzo 1921— en algunas comunas libertarias de Aragón y Cataluña durante la guerra civil española —1936-1939— y en ciertos consejos obreros en el momento de la sublevación húngara de 1956. Salvo la República del campesino Makhno, que agrupaba siete millones de ukcranianos, no ha habido otro ejemplo en la historia de una organización colectiva basada en la autogestión de los trabajadores y libre de la vigilancia de un Estado.

Para el anarquismo, el *individuo* adquiere singular importancia. Esto resulta patente en el caso Max Stirner; pero también puede observarse en otros pensadores como en Proudhon y en Bakunin quienes atacan al Estado en nombre de la libertad individual.

No se confunda, sin embargo, la defensa de la libertad llevada a cabo por el liberalismo y la propugnada por el anarquismo. Este último, en defensa de la libertad de los individuos, lucha para suprimir al Estado, no

antropologías freudianas

anarquismo, socialismo utópico

Max Stirner
Proudhon
Owen
Fourier
Saint - Simon
Bakunin
Kropotkin
Malatesta
Read

teorías pedagógicas antiautoritarias, autogestionarias y libertarias

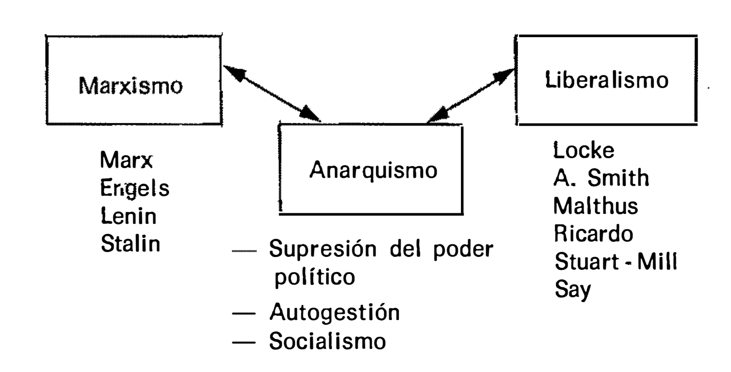
Ferrer Guardia
......
......

teorías pedagógicas antiinstitucionales, antiescolares

Reimer
Illich
Goodman
Bourdieu
Passeron
Baudelot
Pivetau
Establet

Figura 14.1.

limitándose a defender a los ciudadanos del poder estatal; con lo cual se opone a la vez al liberalismo y al marxismo —este último sostiene la *dictadura del proletariado* que involucra un Estado omnipotente.



El anarquismo se considera un movimiento socialista por afirmar que el liberalismo económico conduce irremisiblemente a la miseria y a la injusticia. Para librarse de éstas predica la organización colectiva tanto de la producción de bienes como de su consumo. Suprimida toda estructura social jerárquica, los ciudadanos se asociarán libremente mediante mutualidades y federaciones, y actuarán según la autogestión.

El individualismo de Max Stirner

Max Stirner es el pseudónimo de Juan Gaspar Schmidt. Nació en 106 en Bayreuth. En vida sólo publicó una obra que tiene como título *El único y su propiedad;* apareció en 1844, produjo un corto escándalo y quedó en el silencio hasta que en 1887 el libertario alemán Mackay, de origen escocés, la redescubrió. Los grupos anarquistas vieron en Stirner un teórico radical de su pensamiento. El surrealismo y hasta el existencialismo contemplan también en él a un teorizador válido.

Stirner se sitúa en las antípodas del universalismo hegeliano. No existe otra realidad que el individuo singular, o de carne y hueso; de aquí proviene como consecuencia inevitable el más absoluto *egoísmo.* Feunerbach había substituido la teología por la antropología, el «Dios es amor» por el «amor es divino»; simple inversión gramatical de una frase. Feuerbach convierte el *Más allá* exterior a cada hombre en un «Más allá» interior —la humanidad, el hombre en general— que prosigue actuando como «Super-yo». Lo único que obtuvo Feuerbach, según Stirner, fue el cambio de domicilio del Espíritu, del «Super-yo».

El pensamiento antropológico encerrado en *El único y su propiedad* se opone a cuantas fuerzas extrañas quieren apoderarse de la singularidad de cada quien, separando al individuo de sí mismo. Tales fuerzas son: el Espíritu divino, el Estado, la Patria, el Pueblo, el Partido, la Humanidad..., fuerzas que exigen el sacrificio de cada persona. Al modo de Nietzsche se ha operado un substancioso vuelco de valores. Queda un solo valor: el *yo;* no la idea de yo, sino el yo de cada cual, el *yo único.* Deja de interesar qué es el hombre, importando solamente *quién* es el hombre. Con este quién la pregunta teórica ha perdido garra ya que ahora la respuesta viene dada por el mismo que interroga. No preocupa cómo debe formarse el yo, sino cómo hay que disolverlo, agotarlo, vivirlo.

Los ataques de Stirner al Estado, a toda forma estatal, se explican en parte como contrapunto a la exaltación romántica e idealista que llevaron a término los filósofos alemanes de su época. Por otro lado, según su pensamiento, o hay *jerarquía* o hay *yo;* Stirner se inclina por el segundo. Estado y voluntad singular resultan incompatibles. «¿Quién es esa persona a la que llamáis Estado? ¡Es la sociedad! ¿Tiene, pues, la sociedad un cuerpo? Nosotros somos su cuerpo. ¿Vosotros? ¡No digáis tonterías! Vosotros no sois un cuerpo. Tú tienes un cuerpo y tú también y aquel tercero lo mismo, pero vosotros juntos sois cuerpos en plural y no un cuerpo en singular» (1); el

(1) STIRNER, M.: *El único y su propiedad,* Ed. Labor, Barcelona, 1974, pág. 95.

Estado no merece respeto por carecer de cuerpo, por ser sombra y no bulto. Además, lo primero es el *egoísmo* y éste no puede darse allí donde subsiste la jerarquía; «la jerarquía durará tanto tiempo como los sacerdotes tengan la palabra, es decir, los teólogos, los filósofos, los hombres de Estado, los filisteos, los liberales, los maestros de escuela, los criados, los padres, los hijos, los esposos, etc., etc.» (2). Se opone, Stirner, al comunismo marxista porque éste oprime a los individuos negando su libertad y despersonalizándolos. Dios viene substituido por el Partido en una sociedad comunista: «Si el comunista ve en Ti un hombre y un hermano, eso sólo acontece los domingos; los demás días de la semana deja de considerarte como un hombre a secas para contemplar en Ti a un trabajador humano o a un hombre que trabaja» (3). Tampoco acepta el liberalismo porque éste «no hace valer ni la persona, ni el Yo, sino la razón. Es, en una palabra, la dictadura de la razón» (4). El único modelo de sociedad que puede posibilitar el desarrollo de cada hombre es la sociedad egoísta, sociedad que carecerá, por lo pronto, de derecho, el cual no es otra cosa que la fuerza ejercida por el Estado; «En manos del Estado la fuerza se llama derecho, en manos del individuo recibe el nombre de crimen» (5). En la sociedad egoísta, en cambio, no habrá derecho ni Estado pues cada individuo es absolutamente distinto de los demás, rebelde a toda definición y clasificación, no siendo posible compararlo con ningún tipo preestablecido. No hay más verdad que la del egoísmo enraizado en la biología. No habiendo Dios ni hombre abstracto, lo lógico es que cada quien sea absolutamente egoísta; «Mi causa no es divina ni humana; no es ni lo verdadero, ni lo bueno, ni lo justo, ni lo libre, sino *lo mío;* no es una causa general, sino única como Yo soy Unico. Nada admito por encima de mí» (6).

Carlos Marx atacó duramente el pensamiento de Max Stirner en dos obras: en *La Santa Familia* y en *La ideología alemana;* en esta segunda le llamó «San Max». El ataque se centra en la pérdida de contacto con la realidad por parte de Max Stirner; de la misma falla se acusa también a Feuerbach. Según Marx, el bueno de Stirner no cae en la cuenta que las entidades abstractas que combate son la traducción de muy concretas realidades.

Proudhon y los socialistas utópicos

No pueden deslindarse los conceptos de anarquismo y de socialismo, como ya se hizo notar en el apartado anterior, siempre y cuando se deje flotar en una significación general e imprecisa al término *socialismo.* El si-

(2) Ibíd, pág. 237.

(3) Ibíd., pág. 101.

(4) Ibíd., pág. 85.

(5) Ibíd., pág. 151.

(6) Ibíd., pág. 25-26.

glo XVI ya conoció —por ejemplo, Tomás Moro— teorías políticas que proponían la supresión de la propiedad privada con ánimo de lograr la igualdad entre los hombres. Este «comunismo» anterior a Marx alcanza a la misma Revolución Francesa. Babeuf proponía la misma educación y el mismo tipo de alimento para todos los hombres puesto que todos tienen las mismas necesidades e idénticas facultades. El *socialismo* prolongó la vieja corriente comunista, tomando propiamente cuerpo durante el siglo XIX, aunque el vocablo «social» aparece ya en el siglo XVIII. El socialismo del XIX es un vigoroso contrapunto al liberalismo en cuya concepción económica ve una causa fundamental de desigualdades y de injusticias sociales. Saint-Simon, Fourier, Proudhon son personajes representativos de esta corriente socialista. Engels los denominará «socialistas utópicos» reservando para el socialismo de Marx, y suyo, el calificativo de «científico».

No todos los «socialistas utópicos» son anarquistas dado que no todos subrayan suficientemente la maldad del Estado y de la autoridad en general. En diversos grados, sin embargo, han dejado notar también su influencia sobre las pedagogías anti-institucionales. Los sistemas sociales propuestos por tales socialistas poseen ciertas líneas directrices comunes: organización colectiva de la producción y del consumo; el trabajo es fuente de gozo cuando es libre y cuando se ha abolido la diferencia entre trabajo manual y trabajo intelectual.

Tanto los socialistas utópicos como ciertos anarquistas resultan más inteligibles si se los analiza dentro del marco romántico, y, ya en este ámbito, dentro de las coordenadas del positivismo.

El metafísico positivismo social —metafísico a pesar de las protestas de sus protagonizadores— de Saint-Simon, Fourier, Proudhon, como también el de Comte y de Stuart Mill, quiere que la ciencia constituya el fundamento de una sociedad totalmente nueva que haga dichosos a todos los hombres.

Saint-Simon subrayó la importancia de la industria viendo en ella una seria mutación histórica. El concepto de *industria* sansimoniano abraza tanto la ciencia conquistadora del mundo como el ideal de una sociedad finalmente reconciliada en el seno de la historia. Esta sociedad justa y pacífica preconizada por Saint-Simon no es, como señala Abbagnano (7), un «deber-ser» que ha de orientar y dirigir la acción humana, sino una realidad futura inevitable, el término de un proceso histórico necesario. Saint-Simon quiere substituir la explotación del hombre por el hombre por una explotación del globo entero realizada por unos hombres asociados.

Saint-Simon desarrolla un tema muy repetido en la actualidad. No se trata simplemente de producir y de dominar la naturaleza; estas cosas deben llevarse a término en provecho siempre de la humanidad. Producir es convertir nuestro globo en una tierra habitable; producir es organizar, armonizar la sociedad. Una sociedad armónica es una sociedad sin Estado. Una sociedad armónicamente administrada ni puede ni debe ser gobernada. Las ciencias tanto naturales como del hombre permiten en primer lugar

---

(7) ABBAGNANO, N.: *Historia de la Filosofía*, volumen III, Ed. Montaner y Simón, Barcelona, 1973, pág. 238.

transformar la naturaleza mediante el trabajo y, en segundo lugar, hacen factible una sociedad armónica (8).

El sansimonismo despertó corrientes socialistas preocupadas por una vida social más justa. Marx acusó una fuerte influencia de Saint-Simon durante su juventud, reconociendo siempre en él a uno de sus maestros.

Charles Fourier fue un socialista utópico un tanto extravagante (9); empleado de comercio, fue de una absoluta incapacidad profesional. En el campo de la teoría, al lado de elucubraciones cósmicas aberrantes posee intuiciones sociales sugerentes. Critica la sociedad de mercado libre, el matrimonio, la educación represiva..., y todo ello en nombre del Deseo humano. Fourier quiere que la Armonía substituya al morbo humano denominado Civilización. La *Armonía* no tiene mucho parecido con la *sociedad comunista* en que soñó Carlos Marx ya que en aquélla subsisten la desigualdad, el dinero y la jerarquía. Fourier prefiere enloquecer la realidad presente que destruirla. Así, también existirá la Bolsa con su frontón y sus columnas, pero será un lugar donde se negociarán amores inéditos. En *Armonía* habrá leyes, pero tantas, tan multiplicadas, tan opuestas, que unas anularán a las otras. Habrá pasiones en la nueva sociedad armónica; todas las pasiones tendrán cabida en ella así como todos los placeres. La combinación de unas y otros cerrará el paso al Estado —que se define como lo opuesto al placer—, con lo cual reinará la bienaventuranza. La «falange» será este lugar histórico de la beatitud; la «falange» es un grupo de unas 1.600 personas que habitan en un «falansterio», organizado de forma comunista, con absoluta libertad sexual y con la producción y consumo de bienes sabiamente reglamentados. En Inglaterra, Owen había fantaseado cosas parecidas aunque con carácter más sobrio y hasta hosco.

Pierre Joseph Proudhon también arranca del principio común a todas las filosofías sociales de la época: la historia humana progresa inevitablemente hacia la perfección. No obstante, aun admitiendo el indefectible movimiento histórico, reconoce el derecho a rebelarse contra tal orden inmutable. Proudhon es un socialista utópico y un anarquista. Es un pensador profundo. El motor de la historia es el deseo de una total justicia, deseo que se encarna en la humanidad, la cual es un colectivo —la *Razón Eterna*— con una personalidad tan real como la de cada individuo. La Razón Eterna engendra desde siempre a la justicia (10), la cual nos fuerza a ver en el prójimo a una persona igual a nosotros. La Justicia y el Derecho van a la par y ni una ni el otro nada tienen que ver, muy al contrario, ni con el Estado ni con la política en general —en tal caso se trataría del derecho positivo—. Unicamente la sociedad posee derechos; jamás los tiene el Estado, el cual se limita a conculcarlos. Quienes disfrutan de poder político se imaginan

(8) VARIOS: *Saint-simonisme et pari pour l'industrie: XIX - XX siècles*, Ed. Droz, Ginebra, 1972.

(9) BRUCKNER, P.: *Charles Fourier*, Ed. Seuil, Paris, 1975.

(10) PROUDHON, P. J.: *De la justice dans la Révolution et dans l'Eglise*, tomo I, Ed. Rivière, Paris, 1932, pág. 423.

siempre que la sociedad no puede sobrevivir sin ellos, que el pueblo sin la política es un menor de edad. Para Proudhon, al contrario, las masas gozan de personalidad y de autonomía. La *espontaneidad* y la *participación* serán dos características de la antropología anarquista de Proudhon. El mutualismo y el federalismo colocan al *contrato*, entre los individuos, en la base de su concepción social, con lo cual queda minimizado el individualismo. La raíz del mal humano es lo político, el poder del hombre sobre el hombre, pues queda aniquilada la personalidad de las masas. Quien pone la mano sobre otro a fin de gobernarlo, sea quien sea, se convierte automáticamente en un usurpador y un tirano ya que *ipso facto* niega la autonomía, el derecho, la justicia y la espontaneidad. Sobran todos los intermediarios políticos; el pueblo se basta.

El Estado, encúbrase como se quiera, constituye siempre un ámbito político heredado de liberalismo burgués. Dado que para Proudhon los principios políticos son la prolongación de los económicos, una sociedad democrática nueva deberá adecuar aquéllos a éstos. Si las masas son las dueñas de las funciones de producción, deben también serlo de la política; esto sólo se consigue cuando se ha suprimido el Estado. La sociedad se autogobierna.

Proudhon intenta organizar una sociedad en la que se hayan suprimido los gobernantes y los maestros; los trabajadores se organizarán espontáneamente en federaciones que funcionarán de forma autogestionaria. El Estado comunista queda ya de esta suerte denigrado, pues a la postre tal Estado también juzgará con absolutez acerca de lo bueno y de lo malo de sus súbditos aunque diga hacerlo en provecho del pueblo. Esto lo afirman todos los Estados; es la ideología común a todos. La anarquía no es, sin embargo, en la mente de Proudhon, la absoluta carencia de reglas, sino el rechazo del jerarca, sea político o sea maestro.

Saint-Simon, Fourier, Considérant, Proudhon denuncian la dominación: al Estado que reina en la esfera de lo político, a la Religión que gobierna en el ámbito moral, al Capital que domestica la producción económica. El anarquismo posterior heredará tales intuiciones básicas de estos pensadores.

El antimarxismo de Bakunin

El anarquista Voline vivió la revolución de 1917 proporcionando testimonio directo, en sus escritos, de los acontecimientos de Kronstadt y del movimiento «makhnovista» de Ucrania. Su reflexión sobre la victoria leninista resulta patética (11). Voline esperaba que la Revolución de Octubre traería la libertad al pueblo, pero no fue así. Lenin y los suyos no confiaron en las gentes del pueblo y se convirtieron en los gerentes del movimiento revolucionario. Los bolcheviques, según Voline, paralizaron la revolución popular. Mucho antes de los excesos de Stalin los anarquistas rusos manifestaron ya sus preocupaciones. En noviembre de 1917 escribían en su pe-

(11) VOLINE: *La Révolution inconnue*, Ed. Pierre Belfond, Paris, 1969.

riódico *La voz del trabajo* que donde empieza el poder acaba la revolución, prediciendo que la revolución de Lenin acabaría siendo un Estado fuerte que prescribiría conductas, mandaría, impondría y castigaría. La dictadura del partido comunista fue fatal a partir del momento en que se le quitó al pueblo la iniciativa revolucionaria. La Unión Soviética, de no ser por el partido comunista, sería actualmente la fuerza transformadora del universo en vez de ser la segunda potencia mundial, según Voline.

La crítica que este anarquista lleva a cabo contra el marxismo la formuló ya antes Bakunin quien logró en la I Internacional dar un carácter más o menos sistemático al anarquismo. El Estado termina siendo siempre el conquistador de quienes han pretendido conquistarlo; he aquí una de las intuiciones bakunianas. Pero procedamos con cierto orden.

Entre las causas que han dejado notar su peso sobre el olvido en que se ha tenido a Bakunin hay que colocar el ataque frontal que le dirigieron Marx y Engels —hasta le acusaron de ser un agente del Zar—, pero sobre todo hay que contar con el triunfo del marxismo a nivel de Estado poderoso. Dejando de lado a la ideología que le tiene a cada uno, parece sensato sostener que los tres principales pensadores socialistas de nuestro tiempo han sido Marx, Proudhon y Bakunin.

Las dos ideas fundamentales de Bakunin en torno a la realización del hombre son la *autonomía* y la *cooperación*.

Unir los dos extremos casi contradictorios en que el ser humano consiste es la constante preocupación de Bakunin. La libertad sin la igualdad es puro privilegio; la igualdad, empero, sin libertad es monstruoso despotismo. El comunismo despojado de libertad conduce a la autocracia totalitaria. Escribe: «Soy un fanático de la libertad... No me refiero a la libertad formalizada, concedida, medida y reglamentada por el Estado, que es pura mentira consistente en el privilegio de unos pocos basado en la esclavitud de todos... Tampoco me refiero a la... fingida libertad individualista de

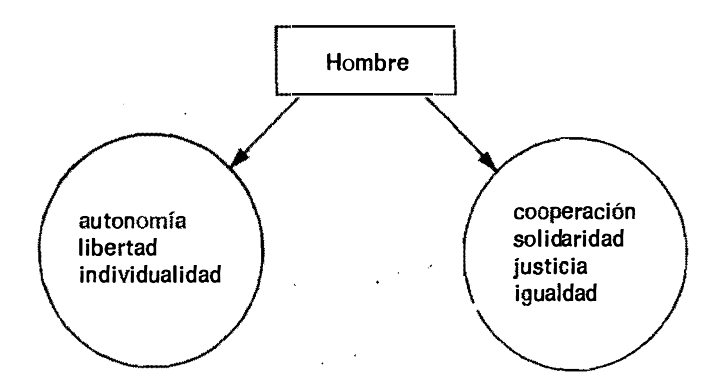
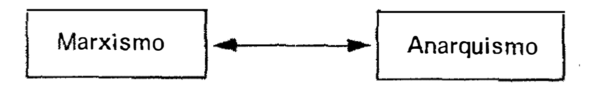


Figura 14.2. — El hombre de Bakunin.

Rousseau y de otras escuelas del liberalismo burgués... Hablo de la libertad que no conoce otras limitaciones que las impuestas por nuestra naturaleza, limitaciones que no ha señalado legislador alguno» ([12]). El concepto de libertad bakuniana está alejado del defendido por el individualismo liberal. La libertad de Bakunin es el resultado de un trabajo social colectivo. Lo más opuesto a la libertad es el poder, encarnado en sus raíces por Dios y por el Estado. Si hay Dios, razona, el hombre es un esclavo; dado que el hombre puede y debe ser libre, señal que no hay Dios. La estructura misma del Estado, de todo Estado, es el dominio sobre los otros; el Estado es un matadero, un inmenso cementerio; en él van a morir todas las aspiraciones del pueblo y todas las fuerzas vivas del país.

No es suficiente la *libertad* para que el hombre se realice; se necesita además la *igualdad* entre todos los individuos; «Soy partidario de la igualdad económica y social, pues sé que al margen de tal igualdad, la libertad... es sólo mentira» ([13]).

La defensa de la libertad aparta a Bakunin de Marx; dice el primero: «Este es el punto que separa a los socialistas o colectivistas revolucionarios de los comunistas autoritarios partidarios de la iniciativa absoluta del Estado... Los comunistas imaginan que podrán obtener el nuevo orden mediante la organización política de las clases obreras...; los socialistas revolucionarios, al contrario, creen que sólo alcanzarán su objetivo mediante la organización, no política, sino social y, por tanto, antipolítica, de las masas obreras... Los comunistas son partidarios del principio y de la práctica de la autoridad; los socialistas revolucionarios únicamente tienen confianza en la libertad» ([14]).



— Estatificación de los bienes de producción
— Dictadura del proletariado
— Partido Comunista
— Conquista nacional de la democracia

— Propiedad colectiva de los bienes de producción
— Autogestión
— Solidaridad revolucionaria de los trabajadores
— Conquista internacional de la democracia

([12]) BAKUNIN, M.: *La Commune de Paris et la notion de l'Etat*, Seis volúmenes de obras completas publicadas por la Ed. Stock entre 1895 y 1913. El texto aquí citado, aunque traducido, es de la revista *Catalunya* (CNT), Octubre, 1976, pág. 3.

([13]) BAKUNIN, M.: Obra y revista citadas, pág. 4.

([14]) Ibíd., págs. 5-6.

A Bakunin le parece un contrasentido monstruoso pretender emancipar a las masas mediante la dictadura del proletariado, es decir, valiéndose del poder del Estado y de un Estado precisamente más fuerte y más acaparador aún que el Estado burgués, pues no sólo administrará políticamente las masas, como hace éste, sino que además lo administrará económicamente. Ya en 1843 tuvo Bakunin una visión profética del comunismo de Estado al que considera un régimen de cuartel para el proletariado en cuyo régimen las masas de trabajadores y de trabajadoras se despertarán, se irán a dormir, trabajarán y vivirán al son del tambor.

La maduración del pensamiento de Bakunin se hace en dos etapas: en la primera se ocupa de un federalismo internacionalista que no excluye el patriotismo con tal que éste no sea estatal. El internacionalismo se enriquece con la diversidad de pueblos y culturas. En la segunda etapa introduce la preocupación por la justicia social. Combinará ésta con el federalismo antiestatal, convencido de que todo aquello que disminuye el poder del Estado redunda necesariamente en provecho de la libertad de los pueblos. Un estudio sobre la Confederación helvética le confirma que todo poder político tiende naturalmente al centralismo y a la absorción, perdiéndose rápidamente las autonomías iniciales; sólo queda una solución: la total abolición de toda forma política.

La escuela libertaria

Las teorías pedagógicas no siempre quedan vinculadas a una sola antropología filosófica; por el contrario, con frecuencia apuntan a más de una. Esto se debe en gran parte a que las diversas concepciones metafísicas en torno al hombre no constituyen unidades independientes y bien definidas, sino que se agrupan en constelaciones, en cada una de las cuales apuntan diferenciaciones dentro de determinadas líneas básicas comunes. Así el parentesco es fácil de detectar entre las antropologías freudianas analizadas en el tema anterior y las antropologías anarquistas y socialista-utópicas estudiadas en el presente tema. Ha cambiado el enfoque, pero persiste la substancia tética. No extrañará, pues, que haya pedagogos que acusen simultáneamente el peso del freudomarxismo, de la antipsiquiatría, del anarquismo y del socialismo utópico. A la postre, no resulta tarea cómoda delimitar las fronteras precisas que separan cada una de dichas antropologías.

El anarquismo y los socialismos utópicos tanto han influido sobre pedagogos libertarios que en la producción escrita de pedagogos antiescolares. Los primeros, además, le deben mucho a las antropologías de base freudiana. El mismo Alfred Adler ha ejercido también una notable influencia sobre pedagogos libertarios; así ha sido, por ejemplo, en el caso del pedagogo Paulsen. La noción de *sentimiento de inferioridad* de Adler ha justificado psicológicamente las educaciones permisivas.

Los principios sustentados por la Escuela activa, por el «self-government» y por las «nuevas escuelas inglesas» también han tenido que ver en la puesta en marcha de las llamadas vagamente *Escuelas libertarias*. Aunque no de forma inmediata, los postulados de Rousseau, pongamos por caso, son fácilmente discernibles en la pedagogía libertaria. El siguiente texto del *Emilio* encaja perfectamente con la visión global anarquista:

«Los primeros movimientos de la naturaleza son siempre perfectos; no hay ninguna perversidad original en el corazón del hombre ni se encuentra en él un solo vicio que no pueda decirse cómo y por dónde ha penetrado en él» ([15]). La sueca Ellen Key y el alemán Ludwig Gurlitt exponen pedagogías concordes con principios básicos del anarquismo y con ideas russonianas. El segundo escribe: «Nadie exhorta a una rosa para que florezca: ella lo hace por sí misma... El niño no tiene necesidad de que alguien... le enseñe a hablar o a ver las cosas según un ingenioso sistema. Todo lo que crece naturalmente, crece mejor que si uno intenta hacerlo crecer artificialmente» ([16]).

El pedagógo libertario Wyneken defenderá la autonomía de los educandos frente a la escuela y a la familia; esta última es particularmente inepta para la educación pues sus dos funciones son propagar la especie y gestionar la propiedad privada. La Escuela para sobrevivir tendría que renovarse totalmente, la Escuela será la vida misma y en ella habrá total independencia de los jóvenes frente a la cultura de los mayores; en su seno no se acepta ni tan siquiera el «self-government» o mando de la mayoría de escolares y maestros, sino que se requiere la unanimidad por mucho que tengan que prolongarse los debates.

El movimiento alemán de los «Wandervogel» acusa ya odio contra todas las instituciones de los adultos. En una circular mandada a los miembros del movimiento juvenil se lee: «¡Compañeros! Estamos unidos en el odio hacia las instituciones de esta sociedad... ¿Quién tiene sobre su conciencia estos Estados, estas escuelas, estas iglesias, esta política, esta prensa y tantas otras cosas? ¡Los adultos!» ([17]). El pensamiento anarquista subyace en el texto. La realización escolar libertaria, sin embargo, que ha gozado de mayor renombre ha sido la «Gemeinschaftsschule» o «comunidades escolares» fundadas inicialmente en Hamburgo al finalizar la primera guerra mundial. Al caos se le considerará creador y fecundo. La organización escolar quedaba sometida a las necesidades de la comunidad escolar. Todo se decidía entre todos y no, por cierto, por el sistema de mayoría.

Todas las pedagogías que han sostenido la autonomía íntegra de las opciones de los educandos son pedagogías vinculadas con la antropología anarquista. León Tolstoi se sitúa dentro de estas pedagogías libertarias al defender un solo criterio educativo que no es otro que la libertad del alumno y un solo método que es la experiencia. «Es insensato, escribe, querer dar instrucción y educación al niño, puesto que se halla mucho más cerca que yo del ideal armonioso de lo verdadero, lo bello y lo bueno» ([18]). El niño tiene siempre el derecho de no ir a la escuela y, en caso de ir, tiene el de-

---

([15]) ROUSSEAU, J. J.: L. II, p. 127 de la edición Lutetia Nelson.

([16]) GURLITT, L.: citado por Schmid en *El maestro compañero y la pedagogía libertaria*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1973, pág. 129.

([17]) Citado por Schmid en la obra reseñada, pág. 168.

([18]) TOLSTOI, L.: Citado por Avanzini, G. en *La pedagogía en el siglo* XX, Ed. Narcea, Madrid, 1977, pág. 156.

recho de no obedecer al maestro; lo mejor para los alumnos es que se las arreglen entre ellos como les parezca más conveniente. No hay un código de verdades establecidas para siempre; la espontaneidad del niño conducirá al pleno desarrollo de éste. En esta línea de pensamiento se inscribe también Ferrer Guardia al sostener que «debe dejarse al niño que en donde quiera que esté manifieste sinceramente sus deseos» (19).

El apego a la libertad de los educandos es tan fuerte por parte de los pedagogos anarquistas que se opondrán hasta a la obligatoriedad esoclar. Así aconteció en Francia cuando Jules Ferry promulgó la ley de una escuela básica obligatoria para todos. Proudhon criticó el papel centralizador del Estado en materia escolar. Lo propio hizo más tarde el catalán Ferrer Guardia quien afirma:

> «Visítense las sociedades obreras, las Fraternidades Republicanas, Centros Instructivos, Ateneos Obreros... Si en el terreno escolar dirigieran sus esfuerzos cuantos particulares o entidades desean verdaderamente la emancipación de la clase que sufre..., el resultado sería positivo, seguro, y pronto; mientras que lo que se obtenga de los gobiernos será tarde y no servirá más que para deslumbrar, para sofisticar los propósitos y perpetuar la dominación de una clase por otra» (20).

Ferrer Guardia insiste en el peligro de lo político:

> «No ha de parecerse nuestra enseñanza a la política porque, habiendo de formar individuos en perfecta posesión de todas sus facultades, ésta los supedita a otros hombres... Demostrar a los niños que mientras un hombre depende de otro hombre se cometerán abusos y habrá tiranía y esclavitud» (21).

La mayoría de pedagogos anarquistas de finales del siglo XIX, inicios del XX se opusieron a la escuela pública, estatal y uniforme; aún más, sin renegar propiamente de la institución escolar en sí misma no fueron grandes entusiastas de ella, pues estaban convencidos que la educación difícilmente precede a la revolución. Si fundan escuelas —tal es el caso de Robin y de Ferrer Guardia— es con ánimo de formar un núcleo de ciudadanos libres de dogmatismos y de prejuicios. En la «Escuela Moderna», fundada por Ferrer Guardia en Barcelona en 1901, se suprimía todo dogma y se sometía todo a la razón (22); además se eliminaban los premios, los castigos, los exámenes y el control de asistencia escolar (23).

---

(19) FERRER GUARDIA, F.: *La Escuela Moderna,* Ed. Júcar, Madrid, 1976, págs. 69-76

(20) Ibíd., págs 59 y 80.

(21) Ibíd., pág. 103.

(22) Ibíd., pág. 38.

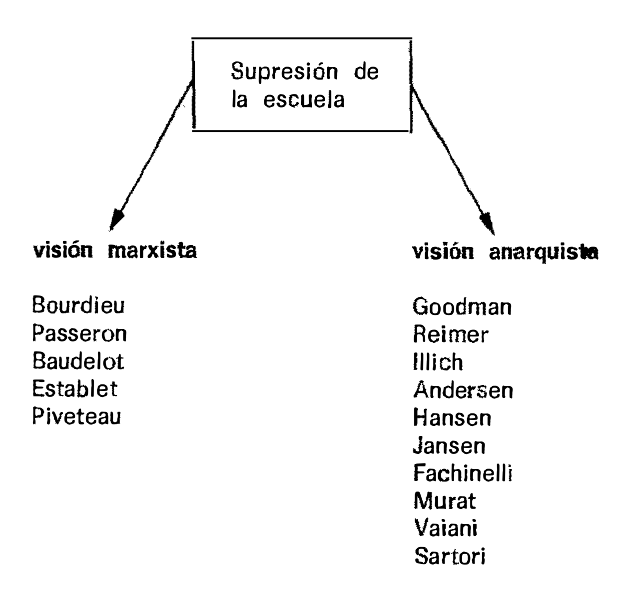
(23) Ibíd., pág. 89.

Muerte de la Escuela

El rechazo frontal que el anarquismo hace de toda institución política le lleva fácilmente a suprimir la institución escolar que nunca puede esquivar la presencia del Estado, el cual interviene directa o indirectamente en ella. ¿Cómo librar la Escuela de la nefasta política?, ¿no es lo más expeditivo librarse de la misma escuela?

Ivan Illich ha centrado las miradas de quienes se interesan por la desescolarización. Pero ya antes que él se planteó el tema. Marx y Engels subrayaron que la educación se realiza tanto en la escuela como en el trabajo productivo, con lo cual insinuaban que era preferible suprimir una escuela que no formara a los alumnos también fuera de la misma, en plena producción. El socialista Morris en su utopía *Noticias de ninguna parte,* de 1890, sueña que en el año 2000 habrán desaparecido ya todas las instituciones burguesas: el matrimonio, el ejército, el sindicato y la escuela. El mismo Lenin considera que las fábricas substituirán a los centros escolares el día en que haya desaparecido el Estado. Edmond Gilliard y Krishnamurti también pidieron la desaparición de la Escuela; de alguna forma se le acercan la «Open University» inglesa, que funciona desde 1971, y la nueva estrategia de la educación que propuso la UNESCO en 1972.

La desescolarización de la sociedad se ha pedido en diversos grados desde dos instancias distintas: una recibe mayor influencia del anarquismo, la otra del marxismo. Goodman, Reimer, Illich, por ejemplo, están más vinculados a la antropología anarquista, mientras Bourdieu, Passeron, Baudelot, Establet dependen más de una antropología marxista.



(24) FERMOSO, P.: *Teoría de la educación,* Ed. Agulló, Madrid, 1976, págs. 450-453.

Aquí nos interesamos principalmente por la perspectiva anarquista de la desescolarización. En el esquema, al lado de autores abiertamente opuestos a la institución escolar, como los tres primeros de la columna anarquista, hemos colocado a otros, de indiscutible inspiración anarquista, pero que no teorizan al descubierto la supresión escolar. Andersen, Hansen y Jansen son los autores daneses del famoso libro rojo de la escuela (25).

Los autores de inspiración marxista rechazan la escuela porque es una institución esencialmente reproductora de las desigualdades sociales, al inculcar el sistema de valores del grupo social dominante y al seleccionar a los grupos dominantes. Los exámenes y las calificaciones legitiman las desigualdades sociales. Las mismas víctimas del sistema escolar confieren legitimidad a éste, tan fuerte ha sido la inculcación de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que van más allá de los meros contenidos aprendidos. Toda acción escolar es una dominación que impone y legitima determinados significados con exclusión de otros.

Everett Reimer e Iván Illich han sistematizado la desinstitucionalización escolar; se han inspirado, sin embargo, en los escritos de Paul Goodman.

Goodman falleció en 1972. Había sido poeta, novelista, dramaturgo, ensayista, sociólogo, urbanista, pedagogo, lingüista, psicoterapeuta, conferenciante infatigable. Escribió unas cuarenta obras y muchos ensayos y artículos. Ha influenciado sensiblemente a Iván Illich. El radicalismo de Goodman descansa sobre dos utopías; una social, la otra individual. La primera, de carácter reformista, pretende forzar la sociedad hacia un mayor grado de comunidad y de convivialidad. La segunda posee un carácter revolucionario; se trata de oponer el contra-poder de la persona a la omnipotencia de la sociedad tecnoburocrática. Bernard Vincent expone con gran claridad las utopías razonables de Goodman, en su libro *Paul Goodman et la reconquête du présent* (26). El estatismo, según Goodman, está resultando más importante que la misma explotación de la clase obrera, por él tolerada; en las sociedades liberales el Estado trata cada vez peor a sus pobres y parias; en las sociedades socialistas no nace el comunismo de la libertad, viviendo los trabajadores en régimen de cuartel y habiendo hecho también aparición una élite que detenta el poder.

Vincent sintetiza así el análisis de Goodman: 1 - La ciencia y la tecnología no son ni culpables ni inocentes; simplemente se las ha desviado. 2 - El centralismo estatal ha tomado posesión del individuo, de la nación y del planeta. 3 - El culto al crecimiento —P.N.B.— e individual —éxito = nivel de vida— conduce a la democracia consentida. 4 - Los jóvenes han dejado de creer en algo. Para atajar el mal propone Goodman un «radical-reformismo» apoyado en las masas y no en el partido; el programa de esta reforma que quiere ser radical se basa en cotidianidades y en calidades: rechazar el trabajo que no actualice nuestras capacidades humanas; recon-

---

(25) ANDERSEN, A.; HANSEN, S. y JANSEN, S.: *Le petit livre rouge des écoliers et lycéens*, C.E.S.I.P.S., Lausana, 1970.

(26) VINCENT, B.: *Paul Goodman et la reconquête du présent*, Ed. du Seuil, Paris, 1976.

siderar nuestro actual nivel de vida; permitir la satisfacción sexual de los jóvenes; a través de pequeños grupos ejercer el derecho de iniciativa en aquello que nos incumbe dentro de la vida comunitaria —vivienda, vida del barrio, enseñanza...

A partir de tales presupuestos antropológico-anarquistas, en buena parte aunque con ribetes freudomarxistas, puede sospecharse ya la enorme desconfianza que tiene Goodman en torno a la institución escolar, a la que considera en su tarea enseñante —la que parece menos discutida— como una ilusión ([27]). El mejor modelo educativo es para Goodman el niño que aprende a hablar completamente al margen de la escuela ([28]). Escribe:

> «Se ha dicho que los hombres utilizan en un mínimo insignificante sus capacidades... Es probable que la pérdida de capacidades humanas se deba a que los elementos instintivos del juego, de la caza, de la sexualidad, del sueño, del combate, de la pasión, del arte, de la manipulación, de la destrucción, de los celos, de la magnanimidad y del desinterés están constantemente depravados en la especie humana por la organización social y más en particular todavía por la escolaridad» ([29]).

La pedagogía, prosigue, tendría que tener como finalidad principal la de combatir y retardar el proceso de socialización de los pequeños ya que nuestra situación civilizatoria se halla a las antípodas de la del siglo VII cuando comenzaron las primeras escuelas. Dado que el mundo es excesivamente escolástico, conviene proteger a los pastores primitivos.

Estas ideas constituyen los argumentos constantes de su producción escrita. En «La juventud absurda» ([30]) sus análisis alcanzan una penetración aguda.

Las obras de Iván Illich son más conocidas que las de su inspirador Paul Goodman. El hombre, según Goodman, posee tres funciones: la función divina o creadora, la función animal o sexual y la función social o de participación en la vida colectiva. La sociedad en la que el hombre se realizará será autogestionaria y comunitaria. El concepto de «convivialidad» de Illich está sacado de la tercera función que Goodman atribuye al hombre y que dará tono a la nueva sociedad, liberada también de la Escuela.

Para Illich, la salvación de la humanidad provendrá de la destrucción de la Escuela. Esta constituye un mito, una religión, una absurdidez, una aberración. En el país más rico del planeta, en Estados Unidos, «se precisarían ochenta mil millones de dólares, por tres años, para proporcionar lo que los educadores consideran como tratamiento igualitario para todos en

---

(27) GOODMAN, P. y otros: *Pour ou contre Summerhill*, Ed. Payot, Paris, 1972, pág. 185.

(28) Ibíd., pág. 182.

(29) Ibíd., pág. 188.

(30) GOODMAN, P.: *La gioventú assurda*, Ed. Einaudi, Turín, 1964.

escuela primaria y secundaria» ([31]). La cantidad de ochenta mil millones de dólares representa el doble de la cifra destinada a materiales educacionales, en los Estados Unidos, en 1970. La aberración escolar no proviene solamente del lado cuantitativo, sino también de la función misma de la Escuela:

> «Los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden enseñarles, no de éstos, sino de sus iguales, de las tiras cómicas, de la simple observación al pasar y, sobre todo, del solo hecho de participar en el ritual de la escuela. Las más de las veces los maestros obstruyen el aprendizaje de materias de estudio conforme se dan en la escuela» ([32]).

La escuela no enseña nada, ni descubre nada; se limita a reproducir; «Si las metas y la educación ya no estuviesen dominadas por las escuelas y por los maestros de escuela, el mercado para los aprendices sería mucho más variado y la definición de *artefactos educativos* sería menos restrictiva» ([33]). Sugiere a continuación una Arcadia educativa: cabinas para mirar programas de televisión en circuito cerrado, abiertas en la calle para todos; tocadiscos del tipo tragamonedas; filmotecas; museos abiertos al público; bibliotecas; laboratorios...

La escuela perniciosa se sostiene porque es su propia justificación. Alimenta el rito del progreso de la humanidad; para lograr dicho progreso, reprime los deseos de la ciudadanía a fin de someterlos a la realidad de las exigencias industriales. La escolaridad con la educación permanente de la postescolaridad mantiene a toda la población en estado de dependencia durante la vida entera. El día en que destruyamos la Escuela, cada uno enseñará al prójimo y aprenderá de él de forma creadora. La relación educadora será omnipresente, dejando de ser el empleo de unos cuantos para convertirse en el Deseo de los hombres descubierto de nuevo.

([31]) ILLICH, I.: *La sociedad desescolarizada*, Ed. Barral, Barcelona, 1974, pág. 20.

([32]) Ibíd., pág. 46.

([33]) Ibíd., pág. 111.

Bibliografía

ANSART, P.: *La naissance de l'anarchisme,* Ed. P.U.F., Paris.

Marx y el anarquismo (II parte), Ed. Barral, Barcelona.

ARBLASTER, A.: *El anarquismo y la nueva izquierda,* Ed. Zix.

ARVON, H.: *Bakounine. Absolu et révolution,* Ed. Le Cerf, Paris.

AURICH, P.: *Los anarquistas rusos,* Alianza Editorial, Madrid.

BAKUNIN, M. A.: *Rivolta e libertà,* Ed. Riuniti,

BENOIST, J. M.: *Tyranie du logos,* Ed. de Minuit, Paris.

COHN BENDIT: *Le gauchisme, remède à la maladie sénile du comunisme,* Ed. du Seuil, Paris.

FEYERABEND, P. K.: *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento,* Ed. Ariel, Barcelona.

GOODMAN, P.: *Ensayos utópicos,* Ed. Península, Barcelona.

IRVING, L., HOROWITZ y otros: *Los anarquistas* (I volumen), *La teoría* (II volumen), *La práctica* (III volumen), Alianza Editorial, Madrid.

JOLL, J.: *Los anarquistas,* Ed. Grijalbo, México.

LAPOUGE, G. y BECARUD, J.: *Los anarquistas españoles,* Ed. Laia, Barcelona.

LEHNING, A.: *Marxismo y anarquismo en la revolución rusa,* Ed. Proyección, Buenos Aires.

READ-HERBERT: *Anarquía y orden,* Ed. Tupac.

RICHARDS, V.: *Malatesta, vida e ideas,* Ed. Tusquets, Barcelona.

SAÑA, H.: *El anarquismo,* Ed. Indice, Madrid.

STIRNER, M.: *El único y su propiedad,* Ed. Labor, Barcelona.

VARIOS: *El movimiento anarquista en China,* Ed. Tusquets, Barcelona.

WOODCOCK, G.: *El anarquismo,* Ed. Ariel, Barcelona.

15 - EL HOMBRE DESHUMANIZADO

El movimiento estructuralista

Con el presente tema iniciamos las Filosofías de la Educación menos idealistas y más ceñidas a los hechos. Ayudará a situarse contemplar el cuadro del tema 11 en el que ofrecimos en amplia panorámica las principales Filosofías de la Educación contemporáneas. En el tema que nos ocupa analizamos una concepción del fenómeno humano consistente en desentrañar al hombre de la subjetividad. De esta guisa el ser humano queda des-almado, no siendo más que puro objeto analizable como cualquier otro objeto de la naturaleza. Tres grandes corrientes de pensamiento englobamos en esta antropología: el *estructuralismo*, el *cientismo* y el *neopositivismo*. Deben establecerse diferencias entre las tres corrientes; sin embargo, desde el ángulo antropológico coinciden en disolver al hombre en simple dato u objeto. Con tal perspectiva nos desinteresamos del resto de consideraciones abordadas por cada corriente de reflexión.

Ciertas teorías pedagógicas centradas exclusivamente en la tecnología educativa, en la medida en que se vuelven de espaldas a otros aspectos educacionales o bien los minusvaloran de forma estrepitosa, constituyen pedagogías objetivamente implantadas en la antropología deshumanizada de referencia. Los pedagogos preocupados abultadamente por las técnicas reproductoras con menosprecio de los aspectos creativos son pedagogos que en diversos grados están afiliados a la antropología desubjetivada.

El vocablo *Estructuralismo* es de difícil precisión semántica. Conviene de entrada distinguir el estructuralismo como método y el estructuralismo como doctrina. Si respecto al primero es relativamente fácil alcanzar un acuerdo sobre sus características, no sucede lo propio con respecto al segundo.

Estructuralismo
- como método (modus operandi)
  - genético (?) - (e.g. Goldmann)
  - no-genético - (e.g. Lévi-Strauss)
- como doctrina (contenidos ideológicos)

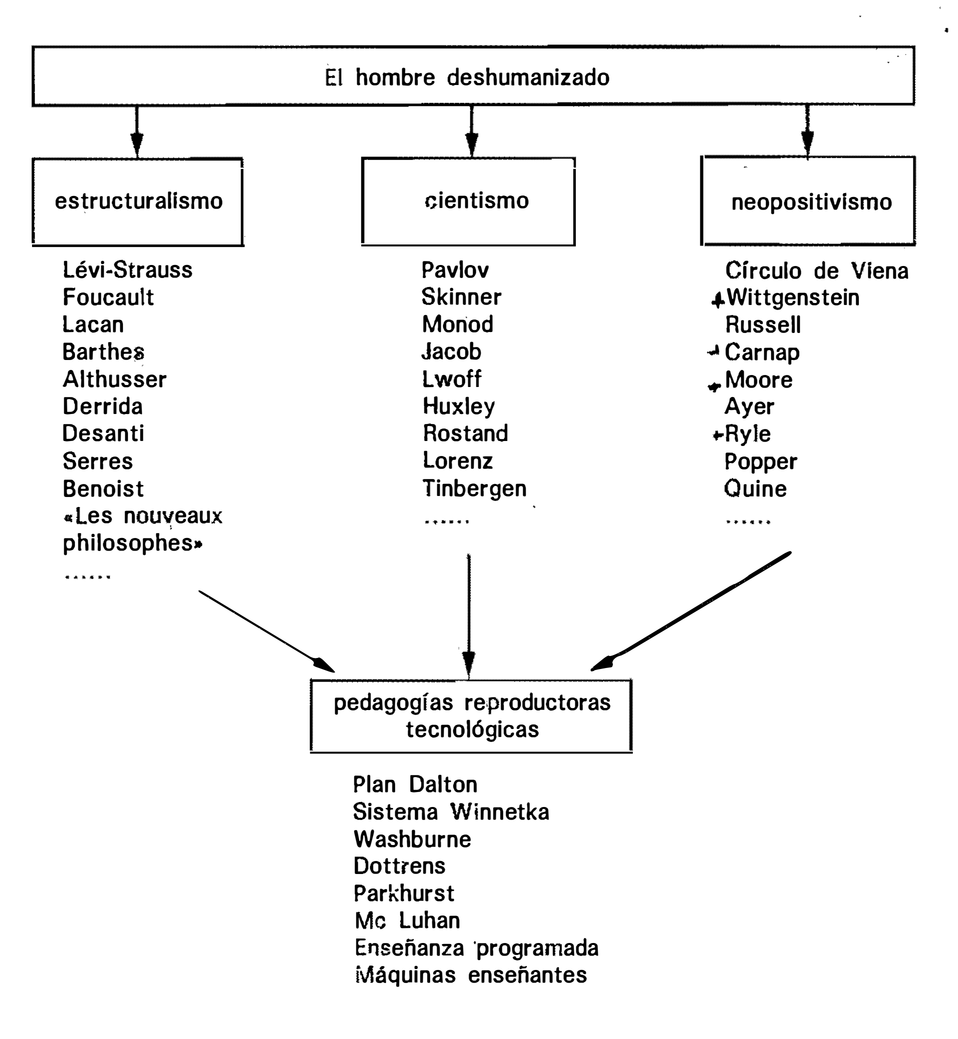


Figura 15.1. — Nombres representativos del «hombre deshumanizado».

Piaget con su libro *Le Structuralisme* (1) ha realizado una labor de saneamiento del tema al ofrecer el empleo que las diversas ciencias hacen de la noción de estructura. Hasta el siglo XVII el término «estructura» guar-

(1) PIAGET, J.: *Le Structuralisme*, P.U.F., Paris, 1968.

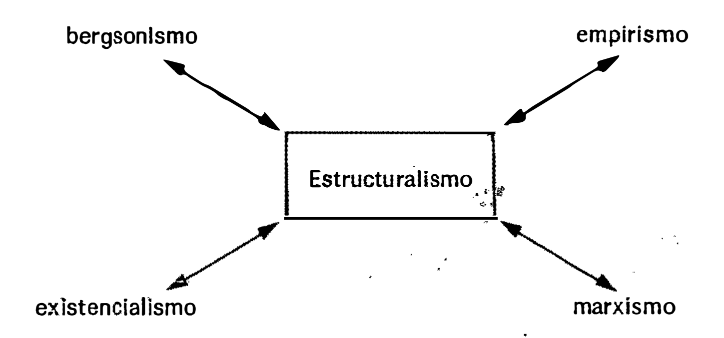


Figura 15.2.

dó su significado etimológico —«struere» en latín significó *construir*— indicando cómo se había construido un edificio. En la actualidad se define más fácilmente por oposición a otras corrientes de pensamiento (Fig. 15.2).

Acostumbra a llamarse estructuralistas a cuantos rechazan el empirismo y sostienen que un todo —matemático, físico o social— no es el solo resultado de la combinación de sus partes. Una estructura es una entidad autónoma de dependencias internas. Es una totalidad formada por elementos subordinados a leyes que caracterizan al sistema en cuestión, como a tal sistema. Estructura es el modo en que las partes de un todo —sea matemático, mineral, mecánico, un cuerpo vivo, un idioma, un discurso o una moda— se conectan entre sí. El método estructural intelige las entidades complejas en su organización y según las relaciones internas que las hacen coherentes.

Interesa distinguir *estructura* de *organización*. Esta segunda es una combinación fáctica de elementos y no es inteligible por sí misma. La estructura, en cambio, se refiere al modo cómo se relacionan un grupo de elementos de forma que su peculiar agrupación traduzca lo que tiene de único el conjunto. La estructura apunta a la vez a la unidad y a la comparación.

La imprecisión del concepto de estructura proviene del hecho de haber surgido en puntos harto diferentes del ámbito cultural: en las matemáticas, en la física, en la lingüística...

Aquí nos referimos preferentemente al estructuralismo aplicado a las ciencias empírico-humanas. Saussure aplicó la noción de estructura al lenguaje con lo que el método se ponía en contacto con las ciencias humanas. Según él, una lengua considerada independientemente de las actividades concretas de la expresión y de su evolución histórica constituye un objeto de ciencia cerrado, formando un sistema que puede ser descrito por sus determinaciones intrínsecas. Con esto Saussure reducía la lengua, que de entrada es un fenómeno, a objeto abstracto. En el interior de este objeto, a que quedaba reducida la lengua, cada elemento del sistema lingüístico se define únicamente gracias a sus relaciones de oposición con respecto al resto de elementos.

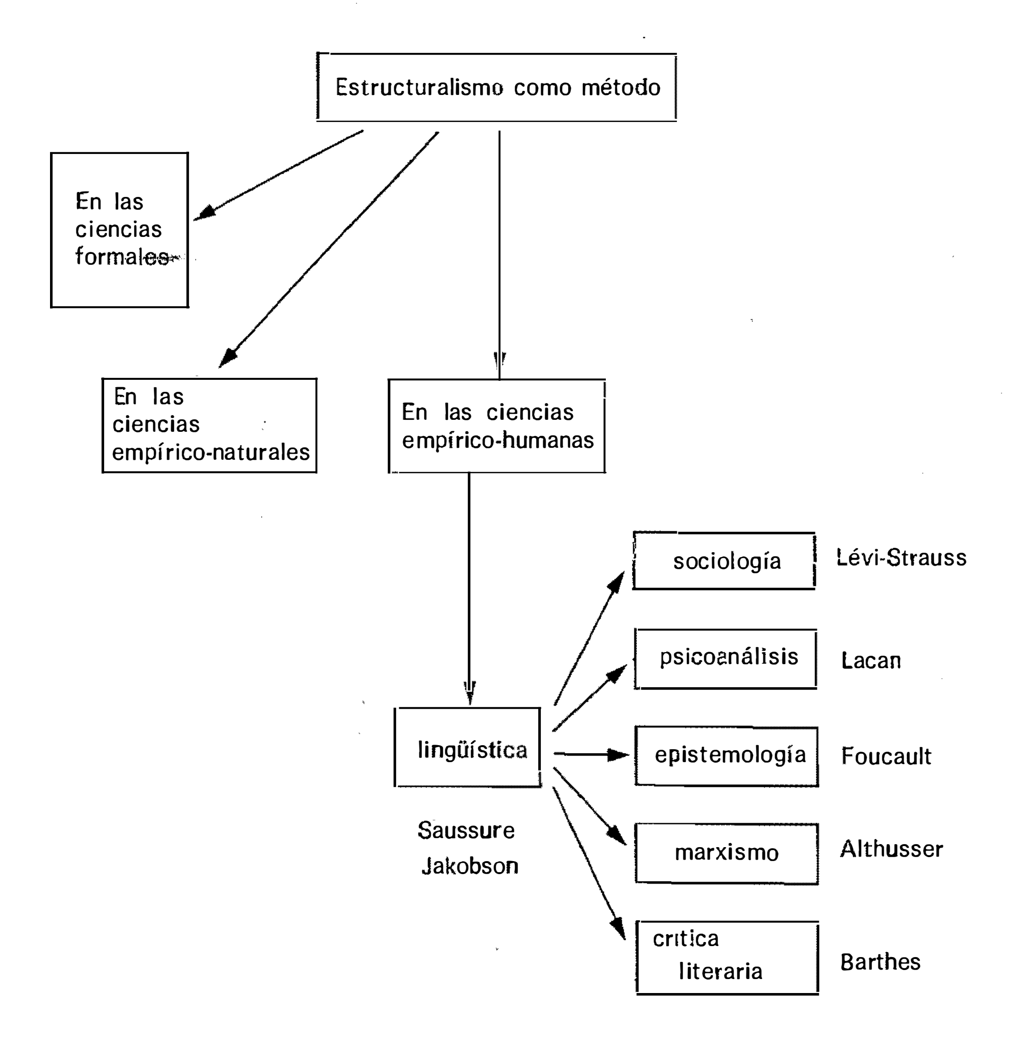


Figura 15.3. — Aplicación del estructuralismo como método.

Antes que la lengua, las matemáticas también se habían vuelto estructuralistas. Sucedió en el siglo XIX con el descubrimiento de la noción de grupo. Los burbakistas han dejado de considerar las matemáticas como una asociación de capítulos heterogéneos —álgebra, geometría, ...— para emplear de forma generalizada la noción de estructura de grupo. Sin embargo, es Saussure quien debe ser considerado el iniciador del llamado en la actualidad *movimiento estructuralista*. En la noción de estructura de este lingüista descansa todo el progreso ulterior. Para él, estructura es un siste-

ma o conjunto de objetos tal que no es posible definir la función o las variaciones de los otros. Así, un ser vivo constituye un sistema con su medio ambiente. La noción, pues, resulta fácilmente extensible. La lengua es una estructura-sistema que no coincide con la descripción de sus elementos concretos. Los elementos lingüísticos no preexisten a la lengua donde se los encuentra; aquello que los determina es precisamente aquello que los diferencia. La lingüística, por tanto, no tiene como objeto la descripción empírica de las palabras y de los sonidos, sino establecer el sistema abstracto señalado. Saussure, Trubetzkoy y Jakobson han montado la lingüística estructural que se ha convertido en la ciencia piloto que dará las pautas a otras ciencias como la etnología y el psicoanálisis.

Características del estructuralismo

1 — La estructura es una realidad abstracta, careciendo de interés sus elementos concretos.

2 — Se desprecia la posible significación de los elementos concretos y empíricos.

3 — La estructura se halla presente en sus efectos aunque sin estar en ellos.

4 — El sujeto humano nada explica en la ciencia estructural; prácticamente sobra.

La antropología metafísica subyacente al estructuralismo se define por la falta del *sujeto*, pues éste siempre será real y concreto mientras el estructuralismo sostiene la prioridad de lo universal con respecto a lo individual. Sólo hay ciencia de lo universal. El discurso estructuralista recuerda el platonismo y se opone tanto al empirismo como al positivismo. La realidad es puramente objetual habiendo desaparecido, como mínimo, el *sujeto* o perspectiva desde la que se aborda el mundo, o uno cree abordarlo.

Lévi-Strauss, Foucault, Lacan, Derrida

Son varios los autores a quienes se les atribuye el calificativo de estructuralistas, en ocasiones contra su propio deseo. En este apartado nos limitamos a exponer las ideas centrales de cuatro de ellos; bastará para captar los rasgos más sobresalientes de la antropología estructuralista.

Lévi-Strauss estudia grupos humanos que viven de forma primitiva. No importa qué sociedad, consiste en las relaciones que se establecen entre los individuos o los grupos que la componen. Dichas relaciones únicamente pueden analizarse científicamente valiéndose de signos objetivos, como pueden ser los productos económicos que se cambian entre sí las gentes de aquella sociedad, las narraciones míticas que se comunican de generación

a generación, las mujeres que cambia una familia con otra para establecer enlaces matrimoniales..., etc. La originalidad de Léve-Strauss reside en tratar dichas relaciones sociales a base del modelo de sistemas ensayado con éxito en lingüística. En *Structures élémentaires de la parenté* (²), por ejemplo, considera las reglas del matrimonio y los sistemas de parentesco de indios americanos a la manera como un lingüista analiza el lenguaje. Al fin y al cabo, dice, tanto en un caso como en otro se trata de la *comunicación* entre individuos y entre grupos. En el primer caso se cambian *mujeres* del grupo; en el segundo se cambian *palabras* del grupo. Mujeres y palabras circulan entre los individuos. Las estructuras del parentesco son sistemas de leyes que regulan la circulación de las mujeres.

Las sociedades ponen en práctica las estructuras de tal suerte que puede afirmarse que no son los individuos quienes poseen tales o cuales estructuras, sino que son éstas las que tienen dominados a los individuos. Tanto el pensamiento como la conducta humana —cultura— son la expresión del mundo —naturaleza—, el cual está estructurado.

En el conjunto de obras a las que ha dado el nombre genérico de *Mythologiques* (³), Lévi-Strauss lleva sus análisis estructurales al terreno de los mitos. El pensamiento mítico es lógico aunque centrado en el plano de lo sensible; clasifica aunque con categorías empíricas. El contenido de los mitos estudiados pierde todo interés. Su verdad consiste en las relaciones lógicas que se establecen en el seno de la relación mítica, desprovistas de contenido. Una familia de mitos —de las tribus que sea— es un grupo de transformaciones. Los mitos acaban siendo en manos de Lévi-Strauss oposiciones entre categorías sensibles que alcanzan el plano de la lógica. Los hombres, sostiene, no piensan los mitos; éstos se piensan entre ellos en las cabezas de los hombres. Los mitos no se explican; se limitan a mostrar la estructura del mundo. La diacronía sobra en tales menesteres. Nos encontramos al lado opuesto de la escuela histórica.

El etnólogo estructural construye modelos adecuados para describir la realidad estudiada. Dichos modelos están compuestos de un conjunto de elementos tales que cualquier modificación introducida en uno de ellos arrastra una modificación en todos los restantes elementos. Los susodichos modelos son estructuras abstractas independientes de los elementos empíricos. En *Anthropologie structurale, I* (⁴) señala las cuatro condiciones que ha de satisfacer un modelo estructural: 1 - debe ser sistemático, es decir, que sus elementos dependan unos de otros; 2 - debe pertenecer a un grupo de transformaciones de modo que el conjunto de éstas constituya un grupo de modelos; 3 - debe permitir prever cómo reaccionará el modelo en caso de modificación de uno de sus elementos; 4 - debe estar construido de tal modo que su funcionamiento permita dar cuenta de todos los hechos observados.

(³) LÉVI-STRAUSS, C.: *Mythologiques:* I - *Le Cru et le Cuit,* 1964; II - *Du miel aux cendres,* 1967; III - *L'Origine des manières de table,* 1968; IV - *L'Home nu,* 1973, Ed. Plon. Paris.

(⁴) LÉVI-STRAUSS, C.: *Anthropologie structurale, I,* Ed. Plon, Paris, 1958, pág. 306.

En *L'Homme nu* Lévi-Strauss con un lenguaje muy poco técnico afirma la nadería del hombre. Se explicita aquí la *antropología sin hombre* que subyace en todos sus trabajos. En la última parte del libro escribe que el hombre no existió sobre la tierra en otras épocas y que tampoco estará en ella indefinidamente; con su desaparición inesquivable de la superficie de un planeta también condenado a muerte, las obras humanas —piensa también Lévi-Strauss en sus propios escritos— serán como si jamás hubieran existido..., simples trazos muy pronto borrados de un mundo ya impasible...; en total, nada.

A partir de 1974, con la obra *Surveiller et Punir* (5), se tiene la impresión que Michel Foucault modifica su perspectiva. El primer volumen (6) de una serie de seis, destinados a trazar la historia de la sexualidad a fin de dejar al descubierto los mecanismos múltiples del poder, confirma la sospecha que ya apuntaba en el libro de 1974. Aquí nos ceñimos a la producción anterior que no deja lugar a dudas acerca de su concepción estructuralista.

Foucault realiza un trabajo de epistemología de las ciencias humanas. ¿Qué operaciones dan nacimiento al conjunto de cosas dichas en una cultura concreta? El mismo centra la tarea que se ha impuesto con estas palabras, sacadas de una entrevista que le hace el diario *Le Monde:* «¿Qué sucede que en una época dada puedan decirse determinadas cosas y que jamás se pronuncien otras?; me interesa el análisis de las *condiciones* históricas que dan cuenta de lo que se sostiene y de lo que se rechaza en una época» (7). Foucault muestra cómo se forma la serie de capas que constituyen nuestro suelo cultural sin preocuparse por explicar cómo se transita de una capa a la siguiente. Cada época cultural posee un código fundamental o un orden —«episteme» le llama Foucault— que se dice y se calla en aquella cultura. Una «episteme» regula el número de enunciados posibles de cada cultura; abre y cierra posibilidades. Escribe en «Las palabras y las cosas» que los códigos fundamentales de una cultura —los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas— fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos con los cuales tendrá algo que ver y dentro de los que se reconocerá.

Los análisis de Foucault con sus relaciones de «epistemes» no son tan inocentes como puedan parecer a primera vista. En ellos, el sujeto humano no juega papel alguno; es un cadáver. Foucault explícitamente hace ver que el *sujeto* que ha dominado toda la reflexión occidental y que es su propio fundamento y el de su libertad y el de la historia es un puro mito. El hombre, como humanismo, es un objeto de ciencia aparecido a inicios del si-

---

(5) FOUCAULT, M.: *Serveiller et Punir*, Ed. Gallimard, Paris, 1974.

(6) FOUCAULT, M.: *La Volonté de savoir*, Ed. Gallimard, Paris, 1976.

(7) FOUCAULT, M.: *Le Monde*, 3 mayo 1969.

(8) FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*, Ed. Siglo XXI, México, 1968, pág. 5.

glo XIX, y como no importa qué otro objeto de estudio puede desaparecer. El propio Foucault lo expresa con estas palabras:

«No hay por qué espantarse del final del hombre..., Constituye el caso particular de un fallecimiento más vasto: la muerte del Sujeto, entendido como origen y fundamento del Saber, de la Libertad, del Lenguaje y de la Historia... Nace un mundo en el que sabremos que el sujeto ya no es uno, sino que está escindido, que ya no es soberano sino súbdito, que ya no es absoluto sino función constantemente modificable» (9).

Lacan fundó en 1963 la *Escuela freudiana de París*. Ha estudiado nuevamente a Freud separándolo del psicologismo donde había quedado encerrado y abriéndolo a la lingüística. Considera que el Otro es centro de atracción del *yo*, que la vida subjetiva es vida de relación. Ahora bien; como llega tan inmaduro, el hombre es excesivamente receptivo en sus primeras etapas.

Entre los seis y los dieciocho primeros meses de vida, el pequeño se encuentra consigo mismo, con su propia imagen —*stade du miroir* le llama él—. La propia imagen fijada e invertida explica la permanencia mental del *yo*. El tema del *sujeto* es importante en la obra de Lacan. Descartes introdujo el sujeto en las certezas científicas; las ciencias positivas han producido, no obstante, prescindiendo del sujeto. Galileo, por ejemplo, se contentaba de la verdad que le salía de combinar símbolos matemáticos. El psicoanálisis no puede actuar ni como Descartes ni como Galileo; aun siendo ciencia es precisamente la ciencia del sujeto. Esto ha ocupado a Lacan. Llama orden simbólico al conjunto de desplazamientos de los significantes en los que se expresa el *deseo*, sea a través del sueño sea a través de la neurosis. La faena del orden simbólico no es otra que tener sometido al sujeto. El inconsciente se estructura a la manera de un lenguaje, pero no apunta a la significación, sino al significante mismo, sea una palabra, una fantasía o un silencio. El sujeto cuando se intuye y cuando actúa depende siempre del orden simbólico. El «ser-que-habla» es, pues, un «ser-hablado». El «ser-que-habla» designa los seres que disfrutan de la propiedad de hablar; el «ser-hablado» es el inconsciente, personal o colectivo, aquello frente a lo cual el «ser-que-habla» encuentra un muro. La expresión lacaniana «ça parle» —«esto habla»— apunta al hecho de que nuestros sueños y nuestra época hablan en lugar de nuestro *yo*, entidad que las filosofías y los idiomas de Occidente han hipertrofiado despreciando la experiencia.

Podría parecer que no era posible una mayor destrucción del *sujeto* del hombre. Jacques Derrida es tal vez más radical aún. Derrida pretende de-construir el aparato conceptual de ha regulado el denominado pensamiento occidental durante dos mil años, desde los presocráticos hasta Heidegger.

---

(9) FOUCAULT, M.: *Le Monde*, 3 mayo 1969.

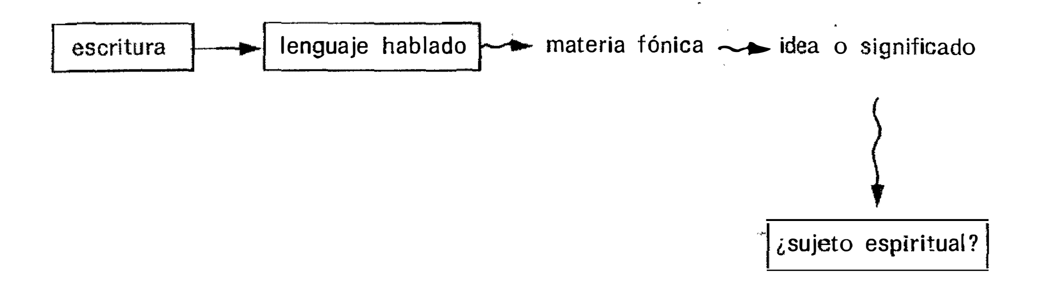


Figura 15.4. — Esquema del discurso occidental clásico.

El dispositivo lógico tradicional funciona a base de la oposición de la *realidad* y del *signo* y a través de una cadena de oposiciones solidarias: cosa-imagen, dentro-fuera, contenido-expresión, substancia-forma, inteligible-sensible, antes-después, más-menos, originario-derivado, naturaleza-cultura..., etcétera. Estas dicotomías denuncian un modo de pensar en el que se opone el «logos» —palabra hablada y pensamiento— a la *escritura,* entendida como señal de la palabra y del pensamiento.

La *escritura* en este esquema tradicional no es otra cosa que la representación, o significante, de un sentido o significado que le preexiste. El significado en este sistema usual es una presencia que la señal significante evoca. A este modelo Derrida lo llama *logocentrismo.* Derrida quiere liberar el significante de su dependencia o de su derivación con respecto al «logos»; para ello procurará evidenciar que todo significado ya va siempre escrito perdiendo su privilegio la «foné». Ataca el fonocentrismo para desmontar el logocentrismo. El trazado material escrito instaura diferencias en la supuesta presencia del espíritu ante sí propio, perdiéndose la identidad del mismo. Los individuos que han privilegiado la *voz,* el habla hablada, siguiendo una tradición que con claridad comienza en Platón, son los mismos que al analizar la «foné» en sus elementos primeros utilizan el concepto de *articulación* —que permite aislar los fonemas—. Ahora bien, pregunta Derrida, ¿no es la *articulación* un concepto derivado de la escritura?; es imposible, pues, saltarse la escritura si se quiere analizar la palabra. Se derrumba la anterior jerarquía que sometía la palabra escrita a la hablada y ésta al hablante. Simplemente no hay jerarquía alguna. Siempre la escritura, en forma de articulación se halla presente en la palabra. Y articular es discriminar y separar los elementos mínimos del discurso, colocando de esta forma un vacío en lo que parecía ser llenazo del espíritu. El «logos» solo ya no constituye el origen del habla; hay que contar con el suplemento de la articulación.

Derrida cree haber destruido así la metafísica que a pesar de las palabras no habían eliminado antes ni Marx ni Freud ya que uno y otro se colocan del lado del racionalismo o primacía absoluta del Logos.

El cientismo

La ciencia tal como se la ha entendido después de Galileo ha conocido muy diversas definiciones a pesar de la referencia constante a un tipo de discurso que vale en la medida en que se somete a la prueba. La tentativa de elaborar unas normas absolutas de la cientificidad es un proyecto filosófico que ha gastado muchas energías. En el siglo XIX el modelo de las ciencias naturales se erigió como único, negándose valor científico a las ciencias humanas. Durante el siglo XX la explosión de la relatividad, de la mecánica cuántica..., dispararon una crítica de la ciencia y de la razón ya que conceptos tales como espacio, tiempo, velocidad, infinito... perdían su sagrado valor. No pocos prefirieron entonces limitarse a la descripción del concepto de ciencia en cada época sin pretender formular noción normativa alguna de la misma.

Los criterios de cientificidad no pueden ser científicos. Lo único cierto es que para producir ciencia no queda otra salida que trabajar en alguna ciencia concreta. La cientificidad no existe más allá de las ciencias concretas y siempre será, por tanto, relativa.

El reconocimiento de la autonomía de la ciencia con respecto a normativas externas a ella y, por consiguiente, de cada una de ellas ya que la ciencia en general no existe, da fácilmente pie al *cientismo*, el cual sostiene que no hay otro conocimiento verdadero que el conocimiento científico. La visión cientista está emparentada con la visión positivista que defiende que la dicha del hombre sólo la traerá el desarrollo de las ciencias y de las técnicas. Con la perspectiva positivista, no obstante, queda planteado abiertamente el tema de los *fines* del quehacer científico, lo cual ya le quita autonomía a la producción científica.

El cientismo, o valor absoluto de la ciencia, es un corolario del positivismo. Quedaron atrás los estadios teológico y metafísico, valiendo en exclusiva el ámbito científico. El conocimiento positivo denuncia la invalidez de los discursos religiosos y filosóficos; deben, pues, ser reemplazados por la ciencia. A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el cientismo, hijo del positivismo, inspira a muchos científicos. Unicamente la ciencia y no la filosofía puede satisfacer todas las aspiraciones humanas. El químico Berthelot y el físico Kelvin se sitúan en esta línea. En la presente obra nos referiremos a Monod y a Skinner que en nuestros días han ejemplificado el pensamiento cientista; el primero, además, reduce prácticamente la ciencia a ciencia empírico-natural. El segundo se le acerca en la medida en que su psicología sea psicología fisiológica.

Jacques Monod, Premio Nobel de Fisiología y de Medicina en 1965, delimita el campo del saber científico frente al del saber «animista» —término que designa saberes subjetivos desprovistos de validez—. En *El Azar y la Necesidad* escribe:

«Es muy cierto que la ciencia atenta contra los valores. No directamente ya que no es juez y debe ignorarlos; pero ella arruina todas las ontogenias míticas o filosóficas sobre las que la tradición animista, de los aborígenes austra-

lianos a los dialécticos materialistas, hace reposar los valores, la moral, los deberes, los derechos, las prohibiciones» [10].

Entre los animismos o ideologías coloca Monod, en el mismo plano, tanto al cristianismo como al marxismo. El siguiente texto se refiere al segundo:

«Entre las ideologías cientistas del siglo XIX..., la que aún en nuestros días ejerce una profunda influencia... es evidentemente el Marxismo. Así es particularmente revelador constatar que queriendo fundar sobre las leyes de la misma naturaleza el edificio de sus doctrinas sociales, Marx y Engels hayan recurrido, ellos también, pero mucho más clara y deliberadamente que Spencer, a la *proyección animista*» [11].

Otro Premio Nobel francés, François Jacob, hablando del programa genético insiste en la diferenciación entre saber válido o ciencia natural y saber no-válido —el resto de saberes, más o menos considerados como metafísica—. En *La lógica de lo vivo* afirma que todo «organismo es la realización de un programa prescrito por la herencia. La *Psique* queda substituida por la traducción de un mensaje. El ser vivo representa sin duda la ejecución de un diseño que no ha concebido ninguna inteligencia. Se dirige hacia una meta que no ha escogido voluntad alguna. Dicha meta no es otra que preparar un idéntico programa para la generación siguiente. Su finalidad es reproduicrse. Un organismo no es otra cosa que una transición, una etapa entre lo que fue y lo que será» [12].

Tanto Konrad Lorenz como Nikolas Tinbergen, Premios Nobel ambos de medicina y fisiología en 1973, pueden considerarse dentro de la corriente cientista. No obstante, nos referiremos a Skinner que procede de la escuela de Pavlov y de Watson y que, por consiguiente, dentro del mismo campo de estudio, se sitúa en la oposición a los dos anteriores. La preferencia se debe a que tal vez sus teorías hayan tenido mayor trascendencia en diversas pedagogías, pero sobre todo a que su cientismo resulta más patente.

Dentro de una tradición iniciada en Hume —la disolución de la causalidad—, el «behaviorismo» o conductismo quiere atenerse exclusivamente a la conducta de los seres estudiados, a los modelos de reacciones que surgen ante la estimulación del contorno. Ello implica una hipótesis negativa acerca de la naturaleza de lo psíquico. Skinner se inscribe en este campo de pensamiento en el cual la interioridad del individuo humano queda suprimida. «Incapaces de comprender cómo y porqué la persona que observamos se comporta como lo hace, atribuimos su conducta a una persona a la que no podemos ver. La función del hombre interior consiste en propor-

---

(10) MONOD, J.: *El azar y la necesidad*, Ed. Barral, Barcelona, 1975, pág. 186.

(11) Ibíd., pág. 44.

(12) JACOB, F.: *La logique du Vivant*, Ed. Gallimard, Paris, 1970, págs. 9-10.

cionar una explicación que a cambio no puede ser explicada» ([13]). Unas páginas después repite la misma idea con otras palabras: «Si no entendemos por qué una persona actúa como lo hace, entonces le atribuimos su conducta a él mismo» ([14]). No niega Skinner un mundo interior del hombre pero lo considera de igual naturaleza que su mundo exterior:

> «Sería estúpido negar la existencia de este mundo privado, pero también es estúpido asegurar que porque sea privado tiene ya naturaleza diferente de la del mundo exterior. La diferencia no está en aquello de lo que ese mundo privado está compuesto, sino en su distinta accesibilidad» ([15]).

¿Cuál es entonces la total explicación de la conducta humana?: ni más ni menos que el ambiente, el cual actúa decisivamente sobre la historia genética del individuo; «Creo que un análisis científico del comportamiento debe suponer que la conducta de una persona está controlada por sus historias genética y ambiental y no por la persona misma como agente iniciador y creativo» ([16]). El código moral pierde ya el sentido tradicional. La libertad ha desaparecido: «De acuerdo con Jhon Stuart Mill *la libertad consiste en hacer lo que uno puede hacer...* La libertad es una posesión. Una persona escapa o destruye el poder de otra persona que le controla para llegar a sentirse libre; y una vez que se siente libre y puede hacer lo que desea, ya no se recomienda nada más» ([17]).

La antropología metafísica de la in-existencia del sujeto, de Skinner y de sus antecesores, substantiva las pedagogías ocupadas exclusivamente en los comportamientos de aprendizaje. El plan Dalton que Parkhurst pone en práctica ya en 1911 descansa sobre estos presupuestos. Lo mismo hay que decir de la *enseñanza programada* que defenderá, evidentemente, Skinner durante los años cincuenta. Watson escribió:

> «Dadme una docena de niños sanos, bien constituidos, y el espacio de mundo que me sea preciso para educarlos, y me comprometo... a formarlos de manera que obtenga de cada uno un especialista, médico, comerciante, jurista e incluso vagabundo o ladrón, con independencia de su talento, tendencias, inclinaciones y aptitudes» ([18]).

([13]) SKINNER, B. F.: *Más allá de la libertad y la dignidad*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1972, pág. 23.

([14]) Ibíd., pág. 78.

([15]) Ibíd., pág. 237.

([16]) SKINNER, B. F.: *Sobre el Conductismo*, Ed. Fontanella, Barcelona, 1957, pág. 173.

([17]) SKINNER, B. F.: *Más allá de la libertad y la dignidad*, págs. 46-47.

([18]) Citado por Avanzini, G. en *La pedagogía en el siglo* XX, obra citada, pág. 111.

El neopositivismo

La corriente de pensamiento que se inicia en el siglo XVIII con el empirismo inglés conoce su continuación con el positivismo de Comte y de Mill. Tal corriente que colocaba en las sensaciones la fuente de todo tipo de conocimientos constituye la raíz lejana del actual neopositivismo. David Hume, dentro del empirismo, es el pensador que más ha influido sobre los neopositivistas. Este filósofo inglés ya esbozó tres tesis que serán caras a estos pensadores: 1 - Toda idea deriva de las impresiones inmediatas de los sentidos; cuando no puede saberse de qué sensación procede una determinada idea, es preciso rechazarla. Esto y no otra cosa es la verificación. Sólo podrá haber, por consiguiente, juicios analíticos —matemáticos y lógicos— y juicios empíricos u observables. 2 - Unicamente conocemos sensaciones siendo imposible tener la sensación de la conexión entre aquellas y los supuestos objetos externos. El principio de causalidad ha quedado suprimido. 3 - El *yo* o substancia espiritual de cada quien pierde su existencia ya que jamás hay sensación del «yo». Lo único que aparece y desaparece son las sensaciones.

El empiriocriticismo alemán se halla entre los antecedentes inmediatos del neopositivismo. Ernst Mach profesó un empirismo extremoso. Un conocimiento es un registro de experiencias. Las leyes científicas son superestructuras que nos fabricamos para tener éxitos prácticos. Nada hay fuera del mundo sensible. El *yo* es una conexión provisional de sensaciones. Tampoco existe la causalidad. La frontera entre lo físico y lo psíquico se ha difuminado.

Peirce, James, Wittgenstein, Einstein, Russell son otros tantos personajes que han influido en la corriente neopositivista, en la que podemos discernir dos versiones: el *positivismo lógico* —interesado en los lenguajes científicos— y la *filosofía analítica* que trabaja el lenguaje común u ordinario. Véase el apartado «Análisis del lenguaje educacional» del Tema 4.

Consecuentemente a la postura adoptada, la tarea filosófica deja de estudiar el *ser* del mundo, el *ser* del hombre y el *ser* de Dios, como otrora, para dedicarse en palabras de Wittgenstein a «la clasificación lógica de los pensamientos...; el resultado de la filosofía no es una cierta cantidad de proposiciones filosóficas, sino hacer que las proposiciones sean claras» (19).

La Escuela neopositivista surgió de un seminario organizado por Moritz Schlick, presentándose públicamente como tal Escuela en 1929 en la ciudad de Viena; de aquí el nombre inicial de «Círculo de Viena» con que se le bautizó. Con el advenimiento del nazismo en Alemania el grupo se dispersó, trasladándose la mayoría de sus componentes a los países anglosajones.

Partiendo de las ideas de Wittgenstein, los neopositivistas desarrollaron las siguientes principales tesis:

---

(19) WITTGENSTEIN, L.: *Tractatus Logico-philosophicus*, Humanities Press, Nueva York, 1955, pág. 77.

Tesis neopositivistas

- — la sensacion es la única fuente de conocimiento
- — las leyes de la lógica son a **priori** y **tautológicas**
- — las proposiciones tienen sentido cuando son verificables y sólo entonces
- — la verificación es tal cuando es intersubjetiva
- — el lenguaje propiamente con sentido es el de la física
- — una proposición posee sentido cuando está construida según las reglas sintácticas

De estas tesis se deriva que sólo hay dos tipos de enunciados literalmente significativos: los analíticos y los empíricos. En tales casos puede hablarse de proposiciones. Son enunciados literalmente no-significativos —y sólo emocionales— los referidos a la metafísica, a la ética, a la teología... La verdad de las *proposiciones analíticas* —lógicas y matemáticas— depende exclusivamente de su estructura formal; son verdaderas o falsas por definición. No se refieren a la realidad y se limitan a decir lo mismo de otra manera. Sirven para poner orden entre los conocimientos que tenemos. Las *proposiciones empíricas,* en cambio, son fruto de la experiencia y de la verificación. Proporcionan conocimientos nuevos acerca de lo real. Los neopositivistas no aceptan las proposiciones sintéticas «a priori» de Kant; por tanto, todas las proposiciones o son analíticas —a priori— o son sintéticas —a posteriori—. El resto de proposiciones —las que hablan de Dios, por ejemplo, o de la persona o sujeto humano— carecen de sentido literal aunque pueden ser algo así como interjecciones que expresan la emoción o sentimientos del hablante.

Un análisis riguroso del lenguaje evitará tomar como problemas objetivos lo que son pseudoproblemas. Las falsas proposiciones metafísicas desaparecen en manos de los analistas del neopositivismo.

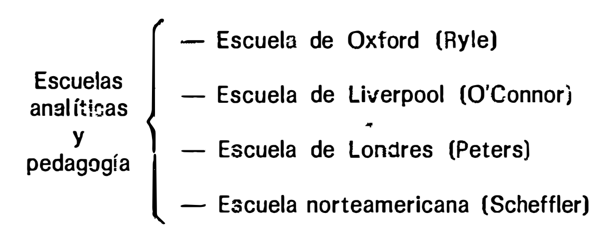
Aparte la concepción antropológica que objetivamente abraza el neopositivismo y con la cual apoya ideológicamente a las pedagogías de la técnica reproductora, dicha concepción se ha ocupado también de forma directa de los procesos educativos. Ha trabajado, por ejemplo, en la axiomatización de las llamadas ciencias de la educación —piénsese en el libro de Bloom, por ejemplo—. En su versión del positivismo lógico, el principal servicio que ha prestado a la teoría educativa ha sido, como escribe Paciano Fermoso, «la clasificacin y análisis del lenguaje (pedagógico), la oferta de modelos de teoría, el establecimiento de criterios de significación y verificación y los medios para desenredar los problemas lógicos y lingüísticos del conocimiento pedagógico» [20]. El positivismo lógico se ha preocupado de las

---

(20) FERMOSO, P.: *Teoría de la educación,* Ed. Agulló, Madrid, 1976, pág. 56.

técnicas enseñantes y del aprendizaje en general, impulsando el progreso en el terreno de la aplicación de la programación tecnológica a base de máquinas enseñantes, de textos programados y de ordenadores. La investigación en el terreno educativo también le debe mucho.

Fermoso [21] distingue cuatro Escuelas dentro de la segunda versión del neopositivismo —la filosofía analítica— que hayan traído aportaciones directas al campo de la pedagogía:



La desaparición del sujeto

Estructuralismo, cientismo y neopositivismo son tres discursos harto distintos como acabamos de ver; no obstante, poseen en común la negación de la metafísica de forma mucho más radical que la expresada por otras corrientes también antimetafísicas. El sujeto humano, el yo, el quien de cada cual, queda tan absolutamente rechazado que los valores humanísticos pierden pie y carecen de solidez. Al intentar reducir a objeto científico la supuesta subjetividad, ésta desaparece.

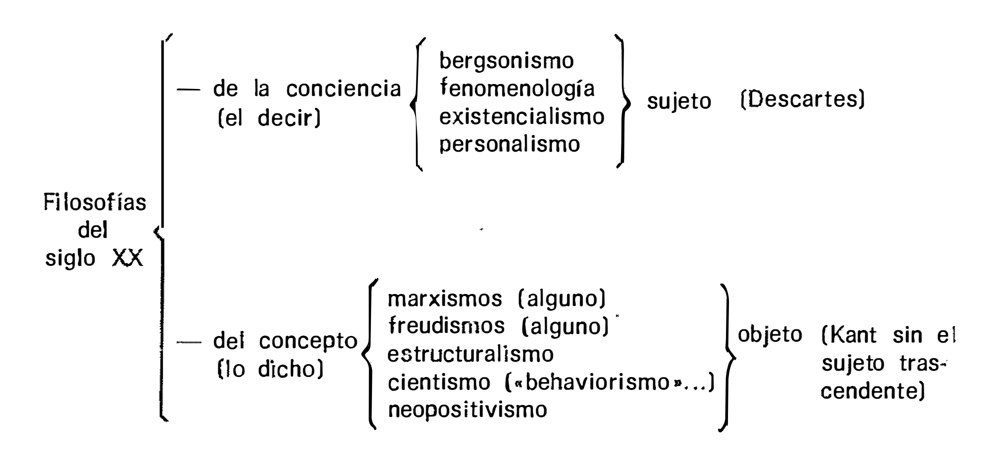
En el pensamiento antiguo el sujeto se entendía en oposición al predicado, tal como la substancia se oponía a sus atributos. Con la teoría del conocimiento de Descartes hace aparición propiamente el concepto de *subjetividad;* ahora el sujeto se opone al objeto. En adelante el sujeto individual constituirá el elemento fundamental de la teoría del conocimiento. Esto supone que el conocimiento sea el acto de un sujeto que establece contacto con el mundo; supone además que el sujeto del conocimiento sea un hombre de carne y hueso, pero al propio tiempo se exige que dicho sujeto individual sea también un sujeto universal, de otra suerte el conocimiento no podría tener valor fiable al no valer para todos. Esta concepción del «sujeto individual-universal» se corresponde con una antropología metafísica dualista, de cuerpo más espíritu. Sólo lo espiritual es universal. Tanto el sujeto del conocimiento como el sujeto de la acción están —en su unidad— como

(21) Ibíd., págs. 62-65.

detrás del cuerpo. El sujeto en sus dos funciones se define básicamente por autoposeerse, por tener conciencia de sí mismo. El sujeto está siempre más allá de cuanto se ofrece a modo de objeto.

Tal estatuto del sujeto viene negado actualmente por el concepto de *estructura* —estructuralismo— como también quedó negado por el empirismo de Hume, por el positivismo de Comte y por los continuadores de uno y otro en el grado en que se haya dado dicha herencia —cientismo, neopositivismo.

En el siglo XX se han contrapuesto dos direcciones en el desarrollo filosófico: aquella que abarca a las *filosofías de la conciencia* y aquella otra que abraza a las *filosofías del concepto:*



La antropología des-humanizada, des-almada o in-subjetiva que se ha presentado en el presente tema se inscribe dentro de las filosofías del concepto y todas niegan que el hombre sea realmente un *quien,* un sujeto.

Nos ceñimos al estructuralismo en el análisis de la des-subjetivación. Es lo suficientemente paradigmático al particular como para que baste a fin de formarnos una idea de estas tesis.

El estructuralismo ha eliminado dos supuestos obstáculos en el esfuerzo por alcanzar «lo que hay»: ha suprimido el sujeto cartesiano y el concepto continuista y teleológico de *historia* —concepto, este segundo, que pervive en el marxismo—. Abordamos sólo el tema de la supresión del sujeto.

Como antes se ha dicho, el estructuralismo a que nos hemos referido en el presente tema no es otra cosa que la aplicación de los modelos lingüísticos de Saussure, de Trubetzkoy y de Jakobson a las ciencias humanas. Tal aplicación introduce trastornos substanciosos en la antropología filosófica tradicional subyacente en estas ciencias. Por lo pronto, el *sistema* prima sobre la *historia.* Para ésta, entender algo es conocer su origen y la dirección del proceso; para el sistema, en cambio, lo inteligible es la organización sistemática de un todo. La distinción que Saussure establece entre *lengua*

—conjunto de convenciones de un cuerpo social que permiten el ejercicio del lenguaje entre los individuos— y *palabra* —ejercicio mismo de los sujetos hablantes— entraña el que una lengua sea un sistema de signos independiente de los sujetos que la hablan. Las leyes lingüísticas apuntan a un plano inconsciente, no en el sentido freudiano, sino en el Kantiano aunque sin referencia a sujeto alguno pensante; se trataría de un sistema categorial —coincidente con la misma naturaleza tal vez—, ordenador al margen de la conciencia de los hablantes. Comprender no será dar con el sentido de unos datos empíricos —queda negada la hermenéutica—, sino dejar al descubierto un conjunto de relaciones independientes del observador. Ricoeur (22) resume la transposición del modelo lingüístico de Trubetzkoy a la antropología estructural en estos cuatro puntos:

1) La fonología en vez de estudiar los fenómenos lingüísticos conscientes estudia la infraestructura inconsciente de éstos.

2) Dicha ciencia estudia la relación entre los términos en vez de tratar a éstos como a entidades independientes.

3) Lo importante es el sistema de fonemas y no éstos por separado.

4) Las leyes generales se deducen lógicamente.

Foucault, Lacan, Derrida, Serres, pero principalmente Lévi-Strauss han aceptado estos puntos de vista trastornadores de cierta tradición filosófica. El estructuralista Jean-Marie Benoist, en su libro «La révolution structurale» (23), expone sin titubeos la radicalidad estructuralista. El mito de la universalidad de la razón, sostenido desde Descartes hasta nuestros días, es rechazado por la etnografía de Lévi-Strauss en provecho del «relativismo cultural»; el mito del progreso continuo de la historia que sobrevive en el marxismo queda desprestigiado con la entrada en juego de lo discontinuo que ha introducido Foucault; el sujeto humano, señor de la voluntad y seguro de su identidad gracias a la transparencia de la conciencia, vacila también en manos de Lacan quien lo convierte en un extraño para consigo mismo, más extraño todavía que una conciencia singular con respecto a otra. El «Je pense» de Descartes se convierte en el «Ça parle» de Lacan. El yo, el sujeto, está tan manipulado por las relaciones entre los signos que ha dejado de ser el dador de sentido. Siguiendo a Foucault al hombre no

---

(22) RICOEUR, S. en la revista *Esprit*, noviembre de 1963, pág. 601.

(23) BENOIST, J. M.: *La révolution structurale*, Ed. Grasset, Paris, 1975.

le queda otra salida que la de desaparecer como le pasa en la playa a un rostro de arena. Afirma Foucault:

«El hombre pertenecía al ámbito de los conocimientos como objeto posible de ellos y, por otra parte, estaba radicalmente en el origen de toda clase de conocimiento... Esta situación ambigua caracteriza... la estructura antropológico-humanista del pensamiento del siglo XIX. Creo que este pensamiento se está deshaciendo, disgregando ante nuestros ojos. Ello se debe en gran parte a la orientación estructuralista» (24).

El «logos» de Parménides, de Platón, y hasta el «logos» de la dialéctica marxista deben ceder el paso a un pensamiento radicalmente abierto a lo *Otro* que rompe con todo posible acercamiento a la identidad del *sujeto*. «La estructura, la posibilidad de un razonamiento riguroso sobre la estructura, creo que nos conduce a un razonamiento negativo sobre el sujeto» (25), sostiene Foucault. Cosa parecida e igualmente explícita hallamos en Lévi-Strauss:

«La lengua no es tanto propiedad del hombre, como éste propiedad de la lengua. Esto significa que la lengua es un objeto que tiene sus leyes, que el hombre mismo ignora, pero que determinan rigurosamente su modo de comunicación con los demás y por lo tanto su manera de pensar» (26).

El antihumanismo estructuralista lo denuncia abiertamente Mikel Dufrenne (27), a quien no le parece acertado que el concepto de hombre sea borrado en provecho de sistemas y de estructuras. Prosigue Dufrenne diciendo que no se trata de negar aquello que condiciona y precede al hombre, sino de saber qué sentido vamos a darle a la historia que producimos entre todos; quizás el hombre que no se halla en el principio de la historia pueda hallarse plenamente al final de la misma. Y, no obstante, esto precisamente niegan los estructuralistas. Así se expresa Foucault de forma rotunda: «Si queremos ocuparnos seriamente de las ciencias humanas, antes que nada es preciso destruir aquellas quimeras obnubilantes que constituyen la idea de buscar al hombre» (28). Parejas afirmaciones defiende Lévi-Strauss: «Hace cuatro años escribí en *La pensée sauvage* que *el fin de las*

---

(24) CARUSO, P.: *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1969, pág. 76.

(25) CARUSO, P.: Obra citada, pág. 84.

(26) Ibíd., pág. 89.

(27) DUFRENNE, M.: *Le Monde*, 28 diciembre 1968.

(28) CARUSO, P.: Obra citada, pág. 86.

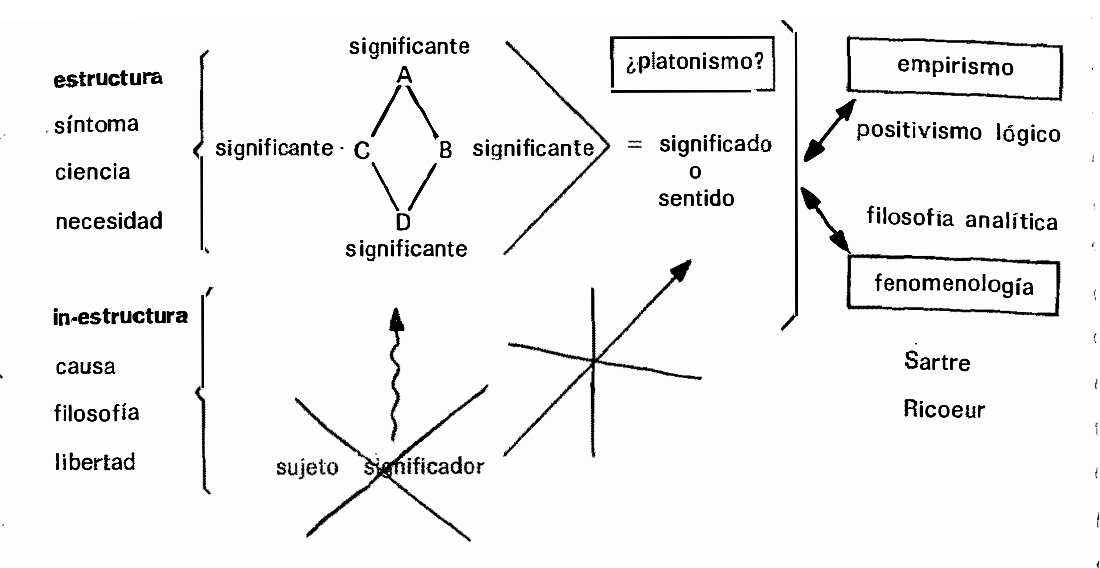


Figura 15.5. — La estructura como explicación.

ciencias humanas no es el construir el hombre sino el de disolverlo. Y, efectivamente, las ciencias humanas sólo pueden llegar a ser ciencias dejando de ser humanas» ([29]). Valga este último texto muy explícito de Foucault: «La especie (humana) no funciona para sí misma, para el hombre, ni para mayor gloria de Dios, sino que se limita a funcionar» ([30]).

Idénticas tesis negativas respecto a la metafísica del «yo» hallaríamos —como sobre la marcha ya se insinuó— en la producción cientista y en la obra de los neopositivistas. Así Carnap, entre estos últimos, escribe que «el metafísico cree moverse en el terreno de lo verdadero y lo falso cuando en realidad no ha afirmado nada, sino solamente expresado algo como un artista... El sentimiento armonioso de la vida que el metafísico trata de expresar en un sistema monista se halla mejor expresado en la música de Mozart» ([31]).

([29]) Ibíd., pág. 63.

([30]) Ibíd., pág. 89.

([31]) CARNAP, R.: En la revista *Erkenntnis*, vol. II, 1932.

La reproducción tecnológica

La reproducción técnica en las tareas educativas es algo que preocupa a más de un pedagogo. Cuando educar se convierte *exclusivamente* en la técnica de reproducir conocimientos, hábitos y actitudes en los educandos —cosa harto extendida en la actualidad—, nos encontramos delante de pedagogías que han optado por una antropología in-humanista aunque explícitamente no se hayan tan siquiera formulado, los supuestos pedagogos, la teleología educativa radical que de hecho les inspira. El grado de inhumanismo finalista varía en cada escuela pedagógica, de las apuntadas, y en cada reflexión escrita. La enseñanza individualizada, por ejemplo, ofrece características de reproducción muy distintas si se trata de las técnicas Freinet —se inscriben, éstas, en un campo humanista— o, por el contrario, de la enseñanza programada que se inspira en Skinner —la cual se incardina en el juego in-humanista, cuando es totalizante, de los «condicionamientos operantes».

McLuhan ha sido el teorizador de las técnicas de la comunicación, otorgándoles una autonomía y un peso tal sobre los ciudadanos que éstos se convierten en instrumentos pasivos del omnipotente instrumental activo de la trasnochada imprenta o ya de los actuales aperos electrónicos. Los medios de comunicación, sin duda básicos en la faena educadora, cuando adquieren preponderante protagonismo contemplan al hombre como un material donde reproducir esquemas, contenidos y mecanismos. Mc Luhan va más lejos todavía al conferir peso específico a la técnica comunicativa como tal prescindiendo de los contenidos comunicados. La humanidad ha atravesado, según este pensador canadiense, tres principales etapas que se corresponden a las tres principales técnicas comunicativo-reproductivas.

1.ª Etapa: *Sociedad oral;* Era prealfabética. El oído. Identificación.

2.ª Etapa: *Sociedad escrita;* Era alfabética. La vista. Escisión.

3.ª Etapa: *Sociedad electrónica;* Era electrónica. Todos los sentidos. Aldea global.

La aparición de una etapa nueva en la historia occidental de la humanidad está en función de los medios que de forma abrupta aparecen. La imprenta dispara la segunda etapa, como tal imprenta y por encima de los textos impresos. Aparece entonces la *Galaxia Gutenberg* que consiste en un contexto social que puede denominarse *el público.* El manuscrito no poseía suficiente intensidad como para crear públicos a escalas nacionales. La tecnología de la imprenta ha constituido activamente a las gentes así como a las restantes tecnologías. La información visual engendró la epistemología de la causalidad como también la escisión y el distanciamiento entre los ciudadanos. Las técnicas electrónicas actuales han roto esta «Galaxia Gutenberg» modificando tanto las percepciones como la capacidad de enjuiciar que venían impuestas por la letra impresa. «La electricidad, escribe McLuhan, hace que la dimensión mítica o colectiva de la experiencia humana

se sitúe completamente en el mundo consciente cotidiano» ([32]); se ha terminado la especialización; ahora la totalidad de los sentidos está acariciada por sonidos e imágenes provenientes del globo entero, con lo cual la humanidad se transforma en un pueblo.

Estamos penetrando en la «Aldea global». Dice en *Galaxia Gutenberg* lo siguiente: «Dentro de pocas décadas será fácil describir la revolución tanto de la percepción como de la motivación humanas que habrá causado la imposición del nuevo mosaico de la imagen televisiva» ([33]). Las funciones discursivas de la población disminuirán notablemente en provecho de la imaginación, de las sensaciones y de la intuición; habrá mudado la jerarquía de facultades introducida por la era alfabética. Las técnicas de la comunicación se reproducen en la humanidad. El respeto y veneración de la tecnología de los medios, por encima de los mensajes, tan abiertamente expuesta por McLuhan anima también a muchos pedagogos tecnólogos. También éstos están convencidos que la «revolución electrónica», con el teléfono, la radio, la televisión, los ordenadores..., forman una escuela de unificación y de desarrollo de los alumnos y de la humanidad entera. La imprenta ha sido, en cambio, la causante del divorcio entre la lógica y la cardíaca.

El yo ha dejado de existir para McLuhan. La identidad de cada uno consigo mismo se ha abandonado. La tecnología electrónica ha permitido estos logros. Quienes todavía conservan su yo privado son los únicos que padecen problemas psicológicos. En plan divertido se suelta a veces: «fulano de tal se ha embarcado en el yo o en el ego», para señalar que no es totalmente normal. La imprenta trajo el yo; la televisión se lo ha llevado. Las técnicas de comunicación, escolar o no, transforman los contenidos vehiculados, pero también a los mismos individuos que los utilizan y finalmente a las micro o macrosociedades en las que son los verdaderos protagonistas.

Este predominio tecnológico-reproductivo arranca del viejo supuesto que el espíritu es como un encerado en el que nada hay escrito. Locke y Herbart ya defendieron tal principio. El medio ambiente es un factor educativo fundamental. El hombre es pura maleabilidad. La técnica reproductora resulta decisiva en la formación de alguien ya que éste, de entrada, es nada. La formación de la personalidad, siguiendo el modelo empirista inglés, descansa sobre una dinámica de percepciones recibidas. Las técnicas del aprendizaje descansan sobre la actividad del alumno, pero una actividad que se limita a acusar los golpes, una actividad mandada dogmáticamente. El maestro, en este esquema, es quien organiza la tarea a realizar. El conductismo, en la actualidad, ha proporcionado técnicas muy perfectas de reproducción. La psicología del estímulo-respuesta permite manipular eficazmente la conducta de los individuos. La eficacia escolar es sorprendente. Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner son personajes clave en esta dirección psicológica. Las leyes y las condiciones del «learning» enseñan qué técnicas hay

---

(32) McLUHAN, M.: *La Galàxia Gutenberg,* Ed. 62, Barcelona, 1973, pág. 312.

(33) Ibíd., pág. 316.

que emplear para que los escolares asimilen lo que los mayores nos hemos propuesto. Una de las cosas aprendidas es que la enseñanza individualizada facilita el éxito docente ya que los mismos estímulos no causan en todos idénticas respuestas. Somos los esclavos del medio ambiente. Los esclavos maestros operan sobre los esclavos alumnos para que éstos alcancen el nivel de esclavos adultos.

La directora de la escuela superior de Dalton —Massachusetts—, Parkurst, se preocupó ya en 1905 de la enseñanza propiamente individualizada. Determinadas técnicas incitaban a que cada alumno aprendiera a su aire. En Winnetke, Washburne introduce modificaciones en el Plan Dalton; sigue interesado por conocer las posibilidades de cada alumno en vistas a la asimilación. Está seguro que el día en que se sepa esto, podrán editarse fichas y folletos que harán posible una educación científica, es decir, eficaz. Había que introducir los métodos de productividad, ya en funcionamiento en la industria, en el campo educacional. Washburne deseaba taylorizar la instrucción para potenciar la educación ([34]), y realmente mecanizó la instrucción aunque no potenció la educación con ello, al menos según nuestras perspectivas. El sistema Winnetka sometía al niño a mecanismos de aprendizaje sin la menor comprensión por parte de éste. Dottrens adaptó en Ginebra la autoinstrucción de Washburne.

Skinner se halla en el origen de la enseñanza programada, la cual tiene muy presente la tecnología del aprendizaje. Los éxitos logrados con ratas, simios y palomas, quieren obtenerse también con los niños. Todo estriba en conectar, dentro del mismo proceso, el acto que se realiza con la satisfacción de una necesidad. Las máquinas enseñantes y en especial el uso de los ordenadores cierran este panorama de una pedagogía muy ocupada en la reproducción técnica.

([34]) AVANZINI, G.: Obra cit., pág. 218. Seguimos a Avanzini en estos datos, págs. 216-226.

Bibliografía

AUZIAS, J. M.: *El estructuralismo,* Alianza Editorial, Madrid.

BENOIST, J. M.: *Révolution structurale,* Ed. Grasset,

BIERWISCH, M.: *El estructuralismo: historia, problemas, métodos.* Ed. Tusquets, Barcelona.

CARUSO, I.: *Conversaciones con Lévi-Strauss, Foucault y Lacan,* Ed. Anagrama, Barcelona.

CERDÁ MASSÓ: *Lingüística, hoy,* Ed. Teide, Barcelona.

CHOMSKY, N.: *Proceso contra Skinner,* Ed. Anagrama, Barcelona.

FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas,* Ed. Siglo XXI, Madrid.

KUHN, I. S.: *La estructura de las revoluciones científicas,* Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

LACAN, J.: *Escritos: lectura estructuralista de Freud,* Ed. Siglo XXI, Madrid.

LÉVI-STRAUSS, C.: *La antropología como ciencia,* Ed. Anagrama, Barcelona.

LORENZ, K.: *Essais sur le comportement animal et humain,* Ed. Seuil, Paris.

MCLUHAN, M.: *La Galàxia Gutemberg,* Ed. 62, Barcelona. Versión castellana en Ed. Aguilar, Madrid.

MILLET y otros: *El estructuralismo como método,* Ed. Laia, Barcelona.

MONOD, J.: *El azar y la necesidad,* Ed. Barral, Barcelona.

PIAGET, J.: *L'estructuralisme,* Ed. 62, Barcelona.

ROSTAND, J.: *Inquietudes de un biólogo,* Ed. Fontanella, Barcelona.

El hombre, Alianza Editorial, Madrid.

SKINNER, B. F.: *Sobre el conductismo,* Ed. Fontanella, Barcelona.

Más allá de la libertad y la dignidad, Ed. Fontanella, Barcelona.

VARIOS: *Las estructuras y los hombres,* Ed. Ariel, Barcelona.

16 - EL HOMBRE POSITIVO

El hombre de la Educación Nueva

Los términos *Educación Nueva* designan desde finales del siglo XIX un determinado ideal pedagógico que se había insinuado ya antes en la obra de Montaigne. Este en los *Ensayos* aconsejaba que los maestros trotaran al ritmo de sus discípulos. La pretendida revolución copernicana de la educación no está, pues, tan conectada en exclusiva con la «Educación Nueva» como se repite corrientemente. En el siglo XIX hallamos expuestas muchas de sus ideas, de modo particular la que se refiere al conocimiento previo del educando a fin de acomodarse a los ritmos de éste convirtiéndose, de esta guisa, la tarea educante en un trabajo que se realiza desde el niño y no a partir del saber establecido.

A pesar de algunos antecedentes, la «Educación Nueva» como movimiento técnico y práctico no irrumpe, sin embargo, abiertamente hasta principios del siglo XX. Dewey en 1896, Decroly en 1907, Montessori en 1909, Kerschensteiner en 1912..., estrenan las más importantes experiencias de la Escuela Activa o Educación Nueva —no abordamos aquí los ensayos libertarios a los que nos referimos en el tema 14—. A pesar de la importancia concedida a los métodos —centros de interés, material didáctico...—, lo que priva por encima de lo demás en la Escuela Nueva es precisamente la orientación dada al trabajo educativo. Tiene mayor bulto la educación que la enseñanza. El niño es activo, no cuando recorta papeles o fabrica muñecos, sino cuando actúa espontáneamente. El saber intelectual pierde categoría en este contexto. El *esfuerzo* cede el paso al *interés*. Sale ganando

la libertad del niño. El maestro ya no grita desde la tarima, sino que se pasea por el aula. Nace la cooperación entre alumno y maestro.

Los principios de la Educación Nueva son:

1) La educación responde a los intereses y a las necesidades de los educandos.

2) La escuela es vida y no preparación para la vida.

3) La cooperación es más importante que la competencia.

4) Se aprende resolviendo problemas y no a través de transmisión de saberes.

El niño deja de ser un adulto en miniatura para transformarse en substancia propia y con valores específicos. El individualismo, sin embargo, queda atemperado por la cooperación. En el aprendizaje interesan solamente la experiencia, la observación, los intereses del niño y cuanto puede ser luego de utilidad en la vida práctica; lo que no se aprende es erudición inútil. Ferrière [1] veía en la educación un arte que operaba mediante la excitación de los intereses del niño.

Snyders [2] describe cuáles han sido los mejores aciertos de la Educación Nueva. Ofrecemos un resumen de los mismos:

Se vive el presente	El trabajo es libre
Alegoría de ser niño Valor de los intereses de cada cual Libertad, iniciativa, actividad	Interesa comunicarse con los compañeros Conviene trabajar en grupo Pueden formarse, así, comunidades La cultura abraza la existencia del alumno

Ya Locke se situó en la línea que desembocaría en esta perspectiva cuando defendía que no debe perfeccionarse a los alumnos en ninguna ciencia

(1) FERRIÈRE, A.: En la *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1928, pág. 53.

(2) SNYDERS, G.: *Pédagogie progressite*, P.U.F., Paris, 1973, págs. 55-62.

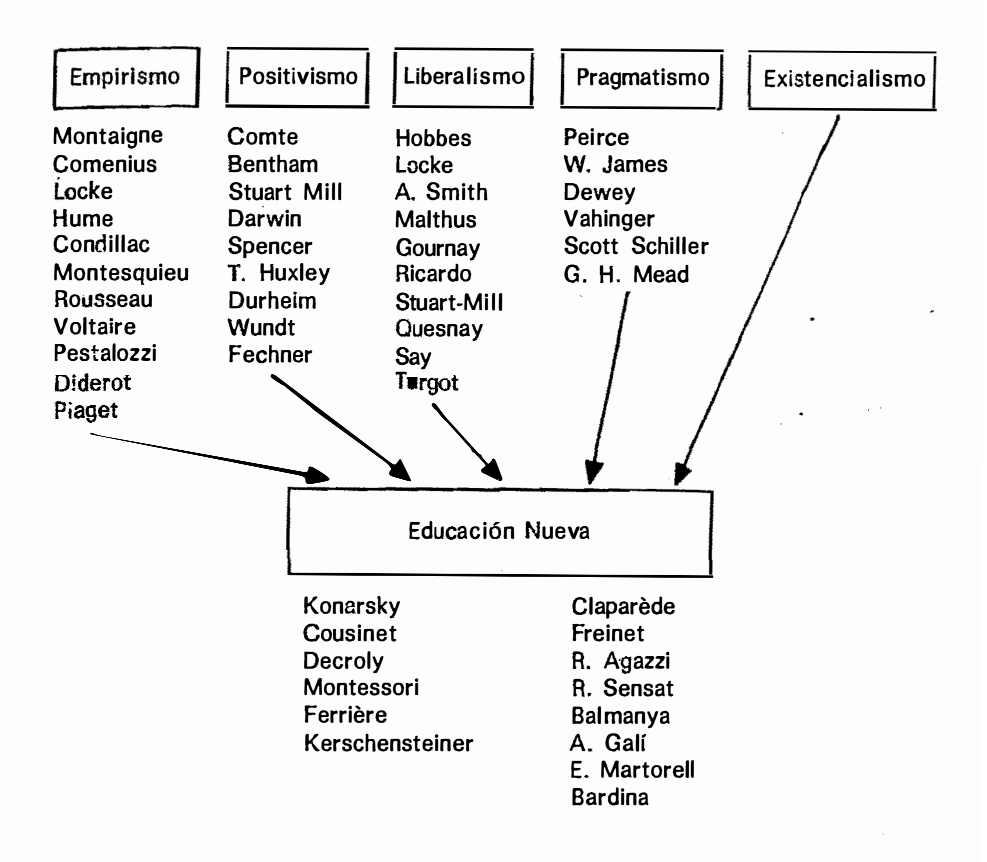


Figura 16.1. — Nombres y bases de la Educación Nueva.

determinada, sino que hay que estimularlos para que les sea posible adoptar la que mejor les cuadre.

Angéla Médici (3) subraya que la mayor dificultad que conoció el nacimiento de la Educación Nueva fue la escisión existente entre sujeto y objeto de la educación. Decroly, según ella, logró suprimir la antinomia entre sujeto a instruir y objeto a transmitir, posibilitando la consagración definitiva de la libertad absoluta de los alumnos; la solución residía en los métodos que permitían que el niño adquiriera en cada etapa de su desarrollo los conocimientos adecuados.

---

(3) Médici, A.: *L'Education Nouvelle*, P.U.F., Paris, 1962, pág. 14.

¿Qué modelo metafísico de hombre está inspirando el impresionante vuelco de la Pedagogía Nueva, aunque los pedagogos implicados no tomen conciencia de ello? A tal modelo lo hemos denominado «el hombre positivo». Se hace una clara alusión al positivismo pero se pretende abarcar más aunque sin rebasar unas coordenadas básicas y comunes que permiten abrazar en buena parte al empirismo, al positivismo, al liberalismo y al pragmatismo. Colateralmente también descubrimos la presencia del pensamiento existencialista con su fuerte subrayado del individuo. En el presente tema, no obstante, no abordamos el existencialismo que reservamos para el tema siguiente. Convendrá, sin embargo, llegado el momento tener presente su influencia en algún rasgo de ciertas pedagogías tildadas de nuevas.

La *teoría de los campos* en psicología ha fortificado en la actualidad algunas de las intuiciones de los pedagogos nuevos y ha modificado otras. Los estímulos exteriores no nos vienen impuestos en su virginidad; las necesidades, las tendencias, los intereses que configuran a cada uno y en cada momento realizan una selección y hasta una hermenéutica de los estímulos que nos asaltan. El individuo disfruta de mayor peso que su medio ambiente. Un organismo vivo y su contorno constituyen dos campos dinámicos en constante refriega. El «learning» es el resultado de esta interinfluencia. El niño vive resolviendo continuamente los problemas que le presenta la existencia. El niño sigue siendo, pues, vida propia y no una preparación para la vida.

El *hombre positivo* que constituye el modelo metafísico de hombre que impregna básicamente a la Escuela Nueva quedará dibujado a través de los rasgos que se irán proporcionando en este tema. De momento valga la alusión al positivismo; no hay otro conocimiento que el conocimiento de las leyes de los fenómenos sin que pueda proporcionarse explicación ontológica de los mismos. Unicamente hay hechos; por tanto, sólo contamos con observación, experiencia, verificación, fenómenos. La ciencia de los fenómenos posee un valor ilimitado. La teología y la metafísica han explicado pseudocientíficamente los fenómenos naturales. Creemos, sin embargo, nosotros que el positivismo no ha distinguido entre *ciencia establecida* y *acto científico*, acto que llevan a cabo los hombres en contextos muy concretos.

El hombre positivo es un hombre desubstancializado, des-almado, que se atiene sólo a los fenómenos a fin de tirar adelante con éxito.

En el principio existió la sensación

Cuando conocemos algo, fácilmente nos preguntamos sobre la *fuente* de tal conocimiento —de dónde proviene— y sobre su legitimación —si es o no fiable—. Delante de estas interrogaciones formuladas ante no importa qué conocimiento, la historia de la cultura occidental ha proporcionado dos tipos de respuestas antinómicas, entre las cuales se coloca la diversidad de las restantes respuestas ofrecidas.

En contra de las ideas innatas de Descartes, ideas con las que ya nace el sujeto humano —las leyes, por ejemplo, de la lógica—, Locke concibió el espíritu del hombre a modo de una hoja de papel en la que no se ha escrito nada antes de la experiencia. Hume no admitió otras certezas que las proporcionadas por las sensaciones o impresiones; ahora bien, razonaba, como

	Empirismo	Racionalismo
Fuente del conocimiento	Acción del mundo sobre el sujeto	El sujeto humano
Legitimación del conocimiento	Verificación experimental	Demostración racional

las impresiones no pueden dar la certeza de *objeto* alguno, ya que no ofrecen jamás la necesidad de la sucesión de sensaciones, resulta que no estamos ciertos que haya *cosas* —Mundo, Dios, Alma.

Puede establecerse una distinción entre el empirismo como método y el empirismo como doctrina; aquí nos referimos al segundo.

Empirismo
- como método: hay que atenerse a la experiencia eliminando las ideas preconcebidas
- como doctrina: todos los conocimientos proceden exclusivamente de la experiencia, de las sensaciones

Según Hume, una idea es la copia de una impresión. Ninguna idea puede ser aceptada si no se señala la sensación de la cual es copia. Las ideas compuestas tienen origen en la asociación de ideas simples. La mentalidad de Hume y también de Condillac se encuentra en los pensadores del iluminismo y en particular de la Enciclopedia. Los dos grandes valores de la Ilustración —«Philosophie des lumières»— son la *utilidad* y la *dicha individual.* La Ilustración niega el cartesianismo del siglo XVII; no hay evidencias, sino certezas experimentales; el innatismo de las ideas queda substituido por el empirismo. Puede decirse que la Ilustración es como un *racionalismo* empirista: la razón se somete a la experiencia y además lo criba todo convirtiéndose en antitradicionalista. La *naturaleza* se transforma en norma universal, en valor fundamentador; derecho natural, religión natural indican realidades incorruptas frente a las injusticias sociales y a las supersticiones religiosas. El *estado de naturaleza* funciona a modo de operador epistemológico.

Condillac (4) formula la más coherente gnoseología del iluminismo francés. Ni Rousseau ni Pestalozzi, a pesar de sus intuiciones, habían logrado

(4) CONDILLAC: *Essai sur l'origine des connaissances humaines,* Ed. A. Colin, Paris, 1924.

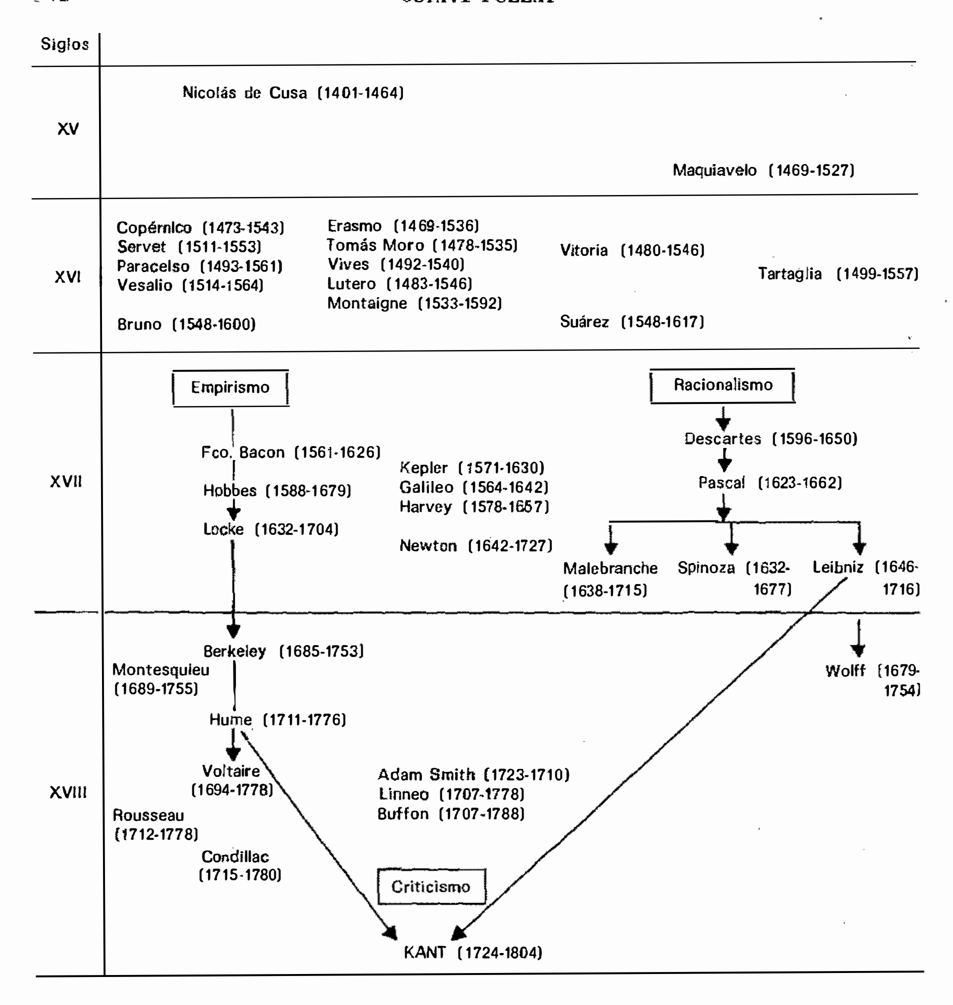


Figura 16.2. — Pensamiento moderno.

un estudio objetivo del sujeto de la educación, con ser éste precisamente el gran centro de interés de la nueva pedagagía. Condillac aunque de forma arbitraria ante nuestros ojos concibió una psicología positiva que hacía descansar la totalidad de la vida psíquica sobre los datos simples de los sentidos. Fue un precursor de la Educación Nueva.

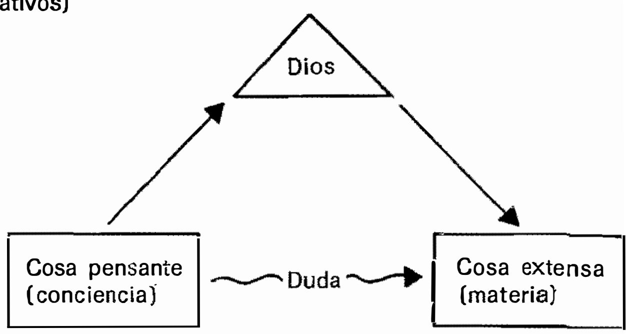
Los principios de la pedagogía de Montessori tienen dos fuentes inmediatas: Itard, discípulo de Condillac, y Séguin (5). Del primero aceptará,

(5) MONTESSORI, M.: *Pédagogie scientifique, II; Education élémentaire,* Ed. Larousse, Paris, 1919, pág. 47.

1 — Todo conocimiento cierto proviene de principios «a priori» evidentes (Matemáticas)

2 — La experiencia sólo proporciona visiones confusas

3 — Juicios analíticos: universalidad + necesidad (explicativos)



a) «pienso» (pensar = existir; al pensamiento le basta con ser **apariencia** para existir)

b) «luego existo» (pensar remite a un **yo** [substancia]; problemático, sin embargo)

Figura 16.3. — Bases del racionalismo de Descartes.

Montessori, que las funciones perceptivas y motrices con las que da comienzo la vida psíquica son el resultado de la yuxtaposición mecánica de elementos primitivos. Puede orientarse la evolución psíquica de un individuo desde el exterior del mismo, a base de objetos didácticos, partiendo de un elemento simple que es la sensación. Montessori recogerá, en cambio, de Séguin la actividad y el dinamismo que éste atribuye al educando. La herencia empirista le viene dada a través de Itard [6].

Herbart, como Locke, conciben el espíritu humano a modo de una «tabla rasa»; con las primeras experiencias de la vida comienzan a escribirse cosas en el encerado del interior. El medio ambiental es un factor decisivo en el proceso educador. Cada hombre será según haya sido su contorno. Al fin y a la postre las ideas que se forman en su cabeza por el juego asociacio-

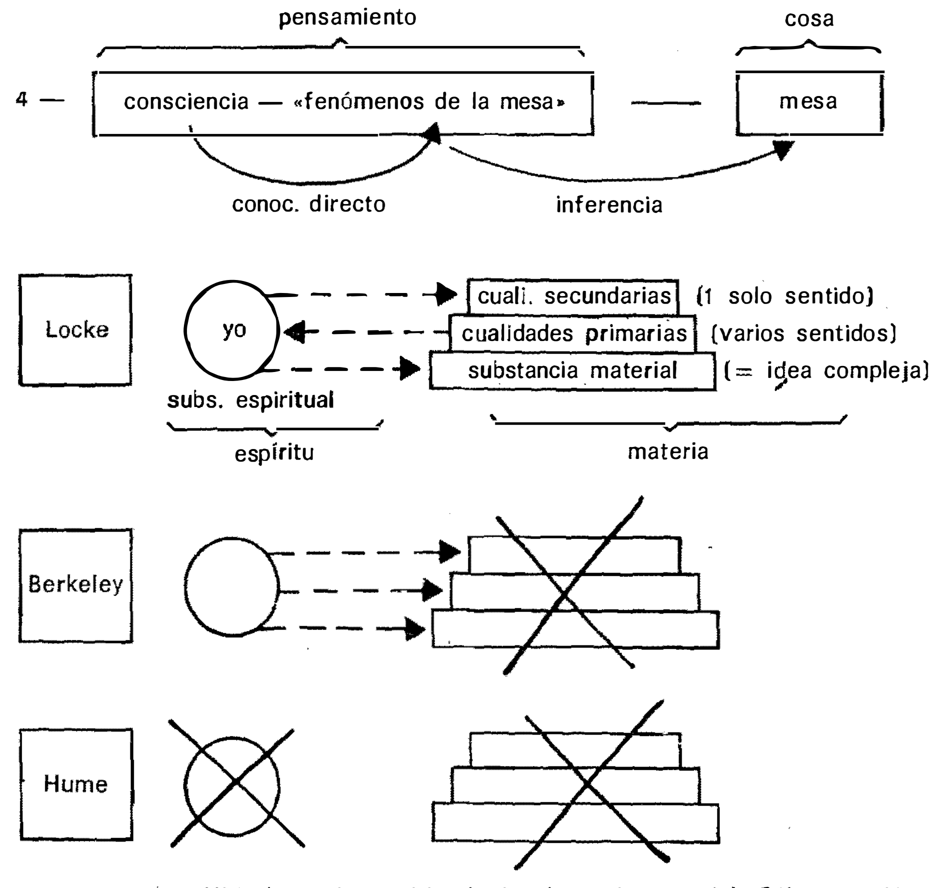
---

(6) MÉDICI, A.: Obra citada, págs. 24-29.

1 — No hay axiomas, como principios de conocimiento, lógicamente distintos de la **experiencia**

2 — Todas las ideas provienen de la experiencia

3 — Juicios sintéticos: particulares + contingentes (ampliativos)



Ni substancia espiritual ni substancia material. Sólo sucesión de estados de conciencia.

Figura 16.4. — Bases del empirismo.

nista arrancan de las sensaciones. Las lecciones escolares se montarán a partir de las observaciones y experiencias; unas y otras, empero, pensadas *sabiamente* por el maestro.

El *iluminismo* había reconocido los límites de la razón; Rousseau, sin embargo, va más lejos, sosteniendo que la naturaleza humana es instinto, sentimiento, impulso, espontaneidad. El instinto natural vale más que la razón. Escribe al comenzar el «Emilio» lo siguiente: «Todo sale perfecto de manos del autor de la naturaleza; en las del hombre todo degenera» (7). La educación de los niños debe encaminarse a preservarlos del vicio y del error que los rodean, dejándolos a merced de su espontaneidad, de sus instintos y sentimientos. El mal proviene del exterior. En el desarrollo espontáneo del niño Rousseau sigue la orientación sensista tan cara a Condillac; el libro II del «Emilio» lo muestra suficientemente. «Si da la naturaleza al cerebro del niño esa flexibilidad que le hace idóneo para recibir todo género de impresiones, no es para que en él se impriman nombres de reyes, fechas...; sino para que todas las ideas que puede concebir y le son útiles..., se graben desde muy temprano» (8). El estudio de los sentidos en vistas a la educación le lleva varias páginas de su obra (9); al fin y al cabo, cree que «las primeras facultades que en nosotros se forman y perfeccionan son los sentidos; por tanto, son las primeras que deberían cultivarse» (10). La vida rústica y al aire libre que preconiza Rousseau, como antes hicieran Comenio y Locke, responde a la perspectiva sensualista adoptada. Lo propio hay que decir de las *lecciones de cosas* de Pestalozzi, como también de la introducción del *trabajo manual* en las escuelas, según criterio educativo del mismo pedagogo. Fröbel y Montessori con sus metodologías se inscriben asimismo en la herencia empirista.

El cómo por encima del por qué

Zubiri (11) resume el contexto en que aparece el pensamiento de Auguste Comte. De la Revolución francesa habíase transitado a un conjunto de reacciones provocadas por aquélla en todo el mundo. Turgot, Condorcet, Saint-Simon —del que fue secretario Comte— habían influido sobre él. Este vio cómo nacía el socialismo francés. El idealismo alemán se hallaba en bancarrota. La especulación hegeliana se mostró peligrosa. Las ciencias de la naturaleza cobraban, en cambio, insospechado auge. No sólo triunfaba la me-

---

(7) ROUSSEAU, J.J.: *Emilio* (I. I.), Ed. Maucci, Barcelona, pág. 5.

(8) Ibíd., págs. 137-138.

(9) Ibíd., págs. 174-221.

(10) Ibíd., pág. 174.

(11) ZUBIRI, X.: *Cinco lecciones de filosofía*, Ed. Moneda y Crédito, Madrid, 1970, págs. 119-121.

cánica de Newton, también la química se constituía en ciencia. La «teoría analítica del calor» de Fourier fue una obra que entusiasmó a Comte.

Comte en la línea de Saint-Simon quiere desarrollar la industria y la ciencia; pero, para él, contra su maestro, no se trata de que los científicos secunden a los industriales, sino, al revés, que los industriales realicen las ideas de los sabios. La *idea* preside la acción. La política tiene que convertirse en ciencia experimental en manos de los sabios. La *física social* instaurará el sistema industrial soñado por Saint-Simon.

Etapas del pensamiento de Comte

Años	Características	Obras
1826-1845	Sistematizar la filosofía	«Cours de philosophie positive»
1845-1857	Configurar una política	«Système de politique positive»

Durante la primera etapa desarrolla un tema, para él, muy importante que consiste en creer que las formas del espíritu humano se diversifican y, además, poseen historia. El espíritu, en cada individuo, conoce el mismo proceso en su historia biográfica que el seguido por la humanidad en su avance. Ley de los tres estadios. Los hombres estrenan su andar *teológicamente* y explican los fenómenos y dirigen su conducta a base de seres ocultos —fetiches, dioses, un solo dios—. A continuación, las fuerzas divinas vienen reemplazadas por fuerzas abstractas —idea de naturaleza o de espíritu—, penetrándose entonces en una fase *metafísica.* Finalmente, la humanidad ingresa en la etapa definitiva de la *ciencia positiva;* a partir de este momento dejan de interesar las causas de las cosas y se vive ocupado exclusivamente por las leyes de los fenómenos. Esta ley de los *tres estados* se conjuga con la clasificación de las ciencias elaborada por el mismo Comte.

Formas sucesivas del espíritu humano según Comte:

- Forma teológica (fuerzas divinas)
- Forma metafísica (causas últimas de la realidad)
- Forma positiva (leyes de los fenómenos sensoriales)

La ciencia en la etapa positiva, ocupándose sólo de los fenómenos accesibles a los sentidos, constituye la sola forma de conocer el mundo y el único modelo de progreso humano.

La ciencia positiva se atiene a los fenómenos, al modo cómo funcionan unas supuestas cosas —«leyes de los fenómenos»— y esto con ánimo de dominar los acontecimientos tanto del mundo físico como los del mundo social. Con tal perspectiva sólo es inteligible el enunciado de un hecho o aquello que se reduce a tal modelo de enunciados. Todo lo que se puede constatar es positivo y relativo; lo inconstatable, en cambio, es absoluto e ininteligible. La ciencia positiva trata los hechos positivos en sí mismos, los cuales han dejado de ser la manifestación de una oculta Naturaleza forzosamente metafísica. Las *leyes* no son leyes de la Naturaleza, sino de los fenómenos, y se limitan a constatar la invariabilidad de presentación de determinados hechos. El modelo de la cientificidad es la física. Tanto el conocimiento como la sociedad únicamente progresan sometidos a las ciencias.

En su segunda etapa —1845-1857—, Comte se ocupa de la sociología, la cual tiene que comprender el sentido de la historia y a su vez ayudar al progreso necesario de la humanidad. Entiende la sociedad a modo de organismo vivo con su anatomía —*estática social*— y su fisiología —dinámica social.

La influencia del pensamiento de Comte ha sido enorme sobre la actitud científica de los europeos. Spencer, John Stuart Mill, Mach, Avenarius, Lombroso, Thomas Huxley, Claude Bernard, Durkheim..., pueden ser considerados, entre otros muchos, individuos vinculados con el positivismo. Durkheim no reduce lo social a lo individual como hizo Tarde; por otra parte, abre la puerta a la sociología empírica al sostener que la reflexión resulta impotente para analizar los fenómenos sociales, teniéndose también que someter a las reglas de la inducción. Atacó la diferencia entre *Ciencias de la Naturaleza* y *Ciencias de la Cultura*, diferencia tan defendida por Dilthey y por Rickert. Las ideas fundamentales de Durkheim se han vertido en su concepción pedagógica; la presencia de la conciencia social en el proceso educativo constituye el factor de mayor interés. El sentimiento de que el grupo abraza y domina a los individuos descubre el elemento más noble de cada educando. La nueva criatura, resultado de la educación, será un hombre que ha superado su inicial naturaleza individualista para comulgar completamente con la sociedad.

El clima cultural creado por Comte y también por Spencer dio frutos hasta en la crítica histórica y en la literaria, y, desde luego, en la educación. Así en la política educativa es paradigmático el positivismo de Jules Ferry, personaje que a finales del siglo XIX promueve los textos legales de una enseñanza gratuita y obligatoria [12] que traerá la adhesión a las leyes naturales y el abandono de las opiniones de cada cual, con lo que se obtendrá una unanimidad ideológica entre los ciudadanos. También se inspiró Ferry en el libro «Sobre la educación» de Spencer. Opinaba parejamente Durkheim sobre la cuestión del consenso social logrado mediante la Escuela.

La herencia de Augusto Comte sigue pesando aun en la actualidad sobre las ciencias humanas. La desconfianza ante la metafísica, el culto a la

(12) AVANZINI, G.: *La pedagogía en el siglo* XX, Ed. Narcea, Madrid, 1977, págs. 66-67.

experiencia, la eficacia incluso moral de las ciencias, la creencia en el progreso, la cientificidad común a todas las ciencias..., son cosas que siguen respirándose en muchas metodologías actuales, incluidas las pedagógicas.

Cuando la Educación Nueva cambia el centro de interés educacional desplazándolo del *saber* y del valor hacia el *niño*, está operando un viaje positivista. La observación y el estudio experimental del niño y del adolescente se convierten en temas centrales, perdiendo fuerza la reflexión en torno a los valores.

«Laissez faire, laissez passer»

El individuo cobra prestigio con el desarrollo del liberalismo, el cual aseguró que la satisfacción del egoísmo individual trae necesariamente la dicha colectiva. Individuo y colectividad quedaban fuertemente vinculados.

El *liberalismo* designa dos corrientes de pensamiento no necesariamente acordes: ha habido un «liberalismo político» y un «liberalismo económico».

Liberalismo
- político: Hobbes, Rousseau, Locke
- económico: A. Smith, fisiócratas, Malthus, Ricardo, Stuart-Mill

El liberalismo político, formulado claramente por Locke, veía en la voluntad individual el hontanar de las relaciones sociales; siendo esto así, el individuo se convertía en el mismo fundamento de las relaciones sociales, con lo cual resultaba incomprensible que la libertad de cada quien y sus intereses personales se vieran aniquilados en manos de la sociedad y del poder civil. El resultado inmediato de estas ideas fue que la soberanía estatal no podía ser absoluta, sino que debía tener como límites y fronteras los derechos del individuo. Posteriormente con el nombre de liberalismo político se ha designado una filosofía política de la libertad, que ha defendido el progreso intelectual dejando en libertad el pensamiento.

El liberalismo económico, desde el siglo XVIII, defendió el *laissez faire;* tanto la producción como el intercambio de mercancías era asunto de los individuos —propiedad privada de los medios de producción, librecambio, competencia—. El Estado quedaba marginado. Se suponía que la libertad económica, como juego egoísta entre los individuos, engendraba un funcionamiento justo y equilibrado de la sociedad.

Uno y otro liberalismo se hallan en la base de muchos pedagogos de la Escuela Nueva. El iluminismo, en Rousseau, defiende la naturaleza, el funcionamiento espontáneo no alterado por la artificialidad del hecho social. El hombre, asegura Rousseau, se ha hecho malo al hacerse sociable; hay que volver a los orígenes, unos orígenes más normativos que históricos. La familia —«Nueva Eloísa»—, la sociedad —«Contrato social»— y el individuo —«Emilio»— tienen que regenerarse apuntando hacia el *estado natural.*

El utilitarismo que se desarrolló en Inglaterra durante la primera mitad del siglo XIX es una manifestación del positivismo y está conexionado con representantes significativos del liberalismo.

Montenegro [13] describe los orígenes y el desarrollo del liberalismo económico. La Revolución Industrial iniciada a principios del siglo XVIII conmociona el orden entonces existente. En Inglaterra, la industria textil pasa de la obra manual a la producción mecanizada. Crecen los problemas y aparecen nuevas teorías económicas. El fisiócrata Quesnay compara el fenómeno económico con la fisiología humana. La economía es un hecho *natural* y, por consiguiente, hay que permitir que las naturales leyes económicas actúen libremente, por sí mismas, sin intervenciones del Estado. La fórmula «laissez faire, laissez passer» se debe al fisiócrata francés Gournay, aunque el más importante expositor de tales teorías fue el inglés Adam Smith. La libertad económica defiende la libre competencia basada en el deseo de lucro individual; de esta forma se regula *naturalmente* tanto la producción como los precios. La tesis de Adam Smith según la cual el interés individual ayuda a satisfacer las necesidades generales de la sociedad, hace posible la ciencia económica a base de liberarla de la arbitrariedad que se esconde en el moralismo de la buena voluntad. Escribe en la «Riqueza de las naciones» que debemos esperar nuestra comida del egoísmo del panadero y del carnicero, y no de la buena voluntad de uno y de otro, de su sentimiento humanitario. Las contradicciones entre el *Welfare State* —Estado Providencia— y la libertad de los ciudadanos nacen de que el primero hace depender las ventajas que otorga de la buena voluntad y no del intercambio. A. Smith ofrece un análisis de las leyes que gobiernan la sociedad, no pretendiendo propiamente llevar a cabo la exaltación del individualismo; esto ha sido fruto de hermenéuticas posteriores. A. Smith se limita a exponer las leyes orgánicas de la sociedad económica, todas ellas basadas en el lucro egoísta y en la interacción de los egoísmos. Las leyes del mercado actúan natural y libremente. La intervención del Estado no haría más que alterar el funcionamiento libre y normal. El capitalismo descenderá del liberalismo.

Tanto Malthus como Ricardo pusieron de relieve las anomalías del orden económico; el proceso natural y espontáneo deja de ser íntegramente bueno siendo indispensable la presencia de fuerzas morales qu actúen sobre hechos y mediante hechos. James Mill deposita en el pueblo el juzgar sobre el quehacer político. Su transfondo prosigue siendo el empirismo de Hume. John Stuart Mill es el gran defensor de la libertad individual; sigue mucho más pegado a los datos que Comte, el cual arrancaba ciertamente de éstos pero con ánimo exclusivo de inferir leyes. La única justificación de las verdades, para J. S. Mill, es su empirismo. No cree que el orden económico sea automático; la fatalidad sólo reina, según él, en la producción, pero no en la distribución. En este terreno es posible todavía lograr una mejor distribución de la riqueza.

(13) MONTENEGRO, W.: *Introducción a las doctrinas político-económicas*, F.C.E., México, 1956, págs. 27-37.

Un libro blanco en torno a la enseñanza presentado en París en un coloquio sobre la docencia, en 1968 ([14]), establece la frontera divisoria entre la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva. Entre las finalidades últimas atribuidas a la Educación Nueva señala el desarrollo de los individuos en una sociedad en continuo cambio. Se trata de que los alumnos participen en la vitalidad colectiva. La creatividad y la iniciativa individuales desembocan en la colaboración escolar. La vertebración antropológica es idéntica a la del liberalismo. La libertad de cada individuo trae naturalmente el consenso colectivo, la colaboración. El resultado de las singularidades en pugna engendra resultados positivos. Las autonomías, iniciativa y actividad de los escolares —principios pedagógicos de la Nueva Educación—, según el citado documento, traen siempre beneficio.

Por otra parte, este respeto a la buena naturaleza del niño es concepción añeja y no tan original, como se cuenta, de la Pedagogía Nueva. Morin ([15]) la hace remontar al *Quattrocentro* italiano que presenta un conjunto de pedagogos —Vergerius, Guarino, Sylvius, Porcia...—, defensores al modo de Rousseau de las disposiciones naturales del niño. No obstante, la nueva mentalidad no triunfa hasta que se encarnan el empirismo, el liberalismo, el positivismo, el utilitarismo..., en la Pedagogía Nueva.

Conocemos para actuar

Según el pragmatismo, la actuación justifica y valida al conocimiento. La Educación Nueva es una *pedagogía del interés* del niño en contraposición a la tradicional que era una *pedagogía del esfuerzo* del alumno. Tal vez sea Dewey y Kerschensteiner quienes más han subrayado el importante papel del interés en la faena educadora ([16]). Pero también Rousseau, Claparède, Montessori, Decroly y Freinet han notado la importancia del mismo en el terreno educacional. El problema central del hecho educativo no es otro que permitirle al educando acceder a la cultura sin eliminar la libertad personal. La Nueva Pedagogía presenta un principio fundamental que empalma con el axioma biológico de que la función crea el órgano; es una manera de resolver el problema apuntado. Los intereses vitales de los niños exigen técnicas adecuadas que los satisfagan. Las técnicas vienen después de las necesidades. Rousseau escribía: «Nada se le debe dar a vuestro hijo porque lo pida, sino porque lo necesite» ([17]); Emilio aprenderá a leer cuando tenga necesidad de conocer el valor de las letras, jamás antes.

([14]) Citado por Peretti, A. en: *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Ed. de l'Epi, Paris, 1969, págs. 102-103.

([15]) MORIN, L.: *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, P.U.F., Paris, 1973, págs. 73-75.

([16]) BLOCH, M. A.: *Philosophie de l'éducation nouvelle*, P.U.F., Paris, 1968, págs. 40-46.

([17]) ROUSSEAU, J. J.: Obra citada (l. II), pág. 95.

La pedagogía del interés destaca la inutilidad de los saberes y de los valores que no corresponden a necesidades del alumnado. Reboul ([18]) hace la lista de la jerarquía de intereses, pues no todos poseen igual rango educativo.

Intereses educativos	
	1 — La recompensa del placer
	2 — Lo inmediatamente apasionante
	3 — La participación en la labor

El nivel más bajo de los intereses es la educación a base de terrón de azúcar —e.g. «Te compraré una moto si apruebas el curso»—. Es tan denigrante como la educación a base de látigo. En el nivel intermedio se sitúan los intereses subjetivos —e.g. no se trata en el aula de otros temas que de aquéllos que apasionan a todos: sexo, política, cine...—. Finalmente está la esfera de los intereses que apuntan a la cooperación y corresponsabilidad —e.g. Freinet interesa a sus alumnos por la gramática a base de imprimir los textos—. El interés en este nivel superior reside en trabajar en la obra y no en el provecho que luego se saque de ella. Lo troncal, empero, sigue siendo el interés del educando.

Nos vemos forzados a pensar en el pragmatismo norteamericano o en ciertos aspectos del mismo. Fue Pierce quien creó el vocablo *pragmatismo* a fin de denominar su teoría de la significación. No conocemos otra cosa de los objetos, afirmaba, que el efecto práctico de nuestra concepción de los mismos. William James introduce la noción de verdad; es verdadera aquella teoría que produce consecuencias satisfactorias. Para Dewey, una idea es una hipótesis de acción, siendo verdadera aquella idea que realmente nos guía. El pragmatismo es la versión contemporánea del empirismo inglés. Tanto Locke como Hume consideraban válido todo conocimiento que mirando hacia atrás podía quedar conectado con alguna experiencia habida. El pragmatismo, en cambio, posee un aspecto anticipatorio; la experiencia proyecta hacia delante; ya no se trata de realizar el inventario de las experiencias acumuladas, colocando orden entre ellas, sino que es cuestión de descubrir qué puede hacerse con tales experiencias. Algo es verdad porque sirve cara el futuro. El significado de la verdad no es otro que la previsión de su utilización. Unamuno y hasta Ortega y Gasset podrían situarse dentro de la perspectiva pragmatista. Desde luego, el alemán Vahinger cae de lleno en esta filosofía.

([18]) REBOUL, O.: *La philosophie de l'education*, P.U.F., Paris, 1971, pág. 62.

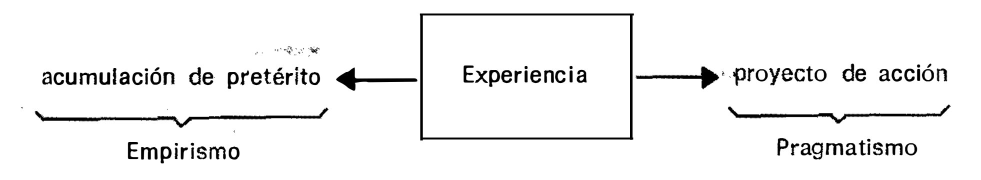


Figura 16.5.

Dewey pertenece al pragmatismo por defender el carácter instrumental de la razón y por polemizar con el idealismo. Dewey arranca de la experiencia, aunque en él «experiencia» posee un significado distinto que en el empirismo. Para éste, la experiencia es un estado de conciencia claro y distinto; Dewey, en cambio, ve en la experiencia una situación primitiva y por depurar todavía. La experiencia no es fuente de conocimiento como en Aristóteles, sino el mismísimo conocimiento. La realidad es tal como se experimenta, y se la experimenta para actuar. La educación será «el desarrollo en el joven de las disposiciones y actitudes necesarias para la vida continua y progresiva de una sociedad, por medio del ambiente» ([19]). El principio de Dewey «learning by doing» es un exponente típico de la Escuela Activa. El medio escolar se somete al impulso que arrastra al niño hacia la vida. Se aprende resolviendo problemas reales de la cotidianidad a fin de tirar adelante en el seno de la misma. Kerschensteiner en Munich y Binet en Francia subrayaban la importancia de la acción en el aprendizaje escolar. Experiencia *para.* La inteligencia es para Dewey, como escribe Fermoso ([20]), un instrumento de soluciones. Es verdadero cuanto nos hace acertar en la faena de tener que vivir. La inteligencia funciona correctamente cuando nos conduce hacia el mejoramiento. El interés de los educandos es el primer principio educador. Los intereses brotan de las necesidades privativas de cada uno —de ahí una enseñanza individualizada— conduciendo hacia un aprendizaje seguro.

Decroly rompió con una visión en piezas de las facultades humanas contemplando en cada educando una totalidad y un empuje en constante interacción con su medio. Cada edad viene motivada por el contorno diferentemente. Lo importante, empero, sigue siendo el interés despertado por la acción adecuada. Los métodos activos puestos en práctica por la Escuela Nueva cobran mayor comprensión desde el punto de vista pragmatista.

Cuando la Pedagogía Nueva busca los contenidos escolares entre la diversidad de los conocimientos sobre el hombre y acerca de la sociedad en

(19) DEWEY, J.: *Democracia y educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1971, pág. 31.

(20) FERMOSO, P.: *Teoría de la Educación*, Ed. Agulló, Madrid, 1976, pág. 15.

vez de acumular conocimientos clásicos, como hiciera la Pedagogía Tradicional, está inscribiéndose en el Pragmatismo.

La Escuela Nueva

El «hombre positivo» tal como ha quedado descrito a través del empirismo, del positivismo, del liberalismo y del pragmatismo, constituye la inconsciente opción metafísica de la Escuela Nueva. El término *opción,* aquí, posee un significado metafórico; se está indicando el conjunto de causas históricas que han forzado el nacimiento de una antropología y de su correspondiente educación. La opción propiamente tan sólo puede producirse en casos singulares, en aquellas personas que se han cuestionado previamente sobre el tema. Lo habitual, no obstante, es que uno se deje arrastrar por la corriente de los hechos, viviéndolos exclusivamente en el plano afectivo —*fobias* o *fibias.*

Como señala Mialaret (21), quizá sea Sócrates el más alejado antepasado de la Nueva Educación con su método que forzaba a que cada individuo descubriera la verdad con sus propios recursos. Rabelais, Montaigne, los renacentistas en general son también precursores; pero es necesario aguardar concretos acontecimientos económicos, políticos y sociales para que se manifieste en toda su fuerza el nuevo movimiento educativo. Rousseau constituye el primer gran teórico de tal movimiento. El *Emilio* con su talante novelístico constituye la obra paradigmática que pone al descubierto en el terreno de las ideas educaciones los tremendos cambios experimentados por Europa a partir más o menos de los años que preceden a 1789.

Rousseau encarna precisamente a la Ilustración. El pensamiento de Rousseau es dualista: está el *ser* y el *aparecer.* También Voltaire y Diderot separan *razón* y *conciencia* —«conciencia» sería lo que Pascal llamaba «corazón»—, como Kant distinguía entre Razón Pura y Razón Práctica. Rousseau, como los demás pensadores del Iluminismo, someterá la *razón* al dictamen de la *conciencia;* procurará que la inteligencia funcione a partir de la inspiración cordial. El hombre, para Rousseau, no *es* lo que *aparece* de él en la historia; ha sido adulterado. Naturaleza e historia no coinciden; lo natural del hombre se ha deteriorado en la dimensión histórica del mismo, sea en la religión, en la moral, en la política o en la pedagogía, que hubieran podido conocer una historia sana, natural, y, en cambio, han recorrido un camino degradante que ha desbaratado el estado primitivo. Las circunstancias han alterado el ser del hombre. El ser humano es perfectible —en esto se diferencia de los brutos—, pero tal perfectabilidad es ambivalente, y en el proceso histórico ha seguido de hecho el peor camino. La propiedad de bienes colocada en el inicio de la historia humana es la causa de la degradación del hombre ya que el poder del hombre sobre las cosas degenera rápidamente en el poder del hombre sobre el hombre. El *hombre natural,*

---

(21) MIALARET, G.: *Education nouvelle et monde moderne,* P.U.F., Paris, 1969, pág. 23.

en cambio, es muy diferente; todo él es pura inocencia. Estando así las cosas, Rousseau busca la *redención del ser humano* y piensa obtenerla principalmente a través de la política —*El contrato social*—, pero sobre todo mediante la tarea pedagógica —*Emilio*.

Los sistemas escolares nuevos y las técnicas enseñantes docentes irrumpieron más tarde con Maria Montessori, con el médico Decroly, con Cousinet, con Freinet, con Kerchensteiner, con Dewey, con Ferrière...y también con el padre del escultismo Baden-Powel. Pero, el transfondo continuaba siendo el de Rousseau. Desde la antropología filosófica roussoniana, engarzada en el «hombre positivo», la Escuela Nueva queda definitivamente desgajada de la Escuela Tradicional. He aquí algunas oposiciones entre ambas escuelas señaladas por Arnould Clausse (22) y que nosotros resumimos:

La Escuela activa quiere hacer justicia al niño, a consecuencia de lo cual la institución escolar sufre un transtorno copernicano; los saberes constituidos ya no centran el interés de la escuela; su lugar lo ha ocupado el educando. Primero es la vida presente de los niños —el *ser* del hombre—; en un segundo plano están los saberes —el *aparecer* del hombre—. Cousinet declaró: «Tiene que vivir el niño y no hay que impedírselo ni tampoco hacer vivir en su lugar a un futuro adulto» (23).

El respeto al niño —al *ser* y no al *aparecer*— se manifiesta en Montessori con el descubrimiento de *períodos sensibles*, en Decroly a través de los *centros de interés*, en Binet y Kilpatrick con el *método de proyectos*, en Cousinet a base de la *pedagogía de grupo*, en Freinet al valerse, éste, de la *autogestión*...

Los principios de la Pedagogía Nueva —autonomía, iniciativa, responsabilidad, actividad—, sus contenidos —pluralidad de conocimientos sobre el hombre y la sociedad—, sus métodos —trabajo en grupo, ejercicios estimuladores de la creatividad— y sus actitudes —cooperación entre maestros y alumnos, participación de los escolares— encarnan una concepción del hombre que hemos denominado positiva. Primacía de las sensaciones, de la actividad, de lo natural y espontáneo, del individuo que se realizará en la sociedad cuando se expansione como individuo. La Nueva Educación se abrazó con el «hombre positivo».

---

(22) CLAUSSE, A.: *Les problemes pédagogiques aujourd'hui*, en *Pédagogie: éducation ou mise en coutition?*, Ed. Maspéro, Paris, 1972, págs. 44-47.

(23) COUSINET, R.: *L'éducation nouvelle*, Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1950, pág. 88.

Oposiciones	Escuela Tradicional	Escuela Nueva
en el «learning y en el «teaching»	1. programas sistematizados 2. los alumnos no deciden 3. distinción entre actividades escolares y extraescolares 4. la enseñanza se realiza mediante ejercicios aislados y especializados	1. áreas funcionales 2. los alumnos intervienen 3. las actividades extraescolares animan las escolares 4. la enseñanza se realiza mediante coordinación y generalización
en la motivación del «learning»	1. el niño realiza aquello que ni ha elegido ni deseado 2. predomina la competición	1. el niño interviene en la elección de sus objetivos 2. predomina la cooperación
en la cronología de los temas	1. domina la lógica de las secuencias de la materia	1. se rompen las secuencias lógicas en provecho del interés
en el contenido de los estudios	1. sólo materias académicas 2. se ignora el contexto donde se enseña 3. privan los saberes definitivos	1. toda la experiencia humana 2. los estudios se insertan en la comunidad local 3. hay una constante adaptación

Bibliografía

ALTHUSSER, L.: *Montesquieu, la politique et l'histoire,* P.U.F., Paris.

BREHIER, E.: *Histoire de la philosophie* (tome II; fasci. 1 et 2), P.U.F., Paris.

CASSIRER, E.: *Filosofía de la Ilustración,* Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

DEDIEU, J.: *Montesquieu et la tradition politique anglaise en France: Le sources anglaises de l'Esprit de Lois,* Ed. Lecoffre-Gabalda, Paris.

DERATHE, A.: *J. J. Rousseau et la science politique de son temps,* Ed. Vrin, Paris.

GOULEMOT-LAUNAY, J. M.: *El siglo de las luces,* Ed. Guadarrama, Madrid.

HAZARD, P.: *La crise de la conscience européenne (1680-1715),* Ed. Fayard, Paris.

El pensamiento europeo en el siglo XVIII; *de Montesquieu a Lessing,* Ed. Guadarrama, Madrid.

HOBBES, Th.: *Antología: Del ciudadano-Leviatán,* Ed. Tecnos, Madrid.

HOBSBAWN, E. J.: *Las revoluciones burguesas,* Ed. Guadarrama, Madrid.

LACHARRIERE, L. de: *Etudes sur la théorie démocratique Spinoza-Rousseau-Hegel-Marx,* Ed. Payot, Paris.

LASKI, H. S.: *El liberalismo europeo,* Ed. Fondo de Cultura Económico, México.

LEROY, M.: *Les idées sociales en France, I: De Montesquieu à Robespierre,* Ed. Gallimard, Paris.

LOCKE, J.: *Carta sobre la tolerancia y otros escritos,* Ed. Grijalbo, México.

MONTESQUIEU, Ch.: *De l'esprit des lois,* Ed. Garnier, Paris.

MORNET, D.: *La pensée française au* XVIIIe *siècle,* Ed. A. Colin, Paris.

Les origines intellectuelles de la révolution française (1715-1787), Ed. A. Colin, Paris.

PINTARD, R.: *Le libertinage érudit dans la première moitié du* XVIIe *siècle,* Ed. Boivin, Paris.

POLIN, R.: *La politique morale de John Lock,* P.U.F., Paris.

ROUSSEAU, J. J.: *Oeuvres complètes* (3 volumes), Ed. Gallimard, Paris.

El contrato social, Ed. Aguilar, Madrid.

Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres, Ed. Aguilar, Madrid.

VOLPE, G. della: *Rousseau y Marx*, Ed. Martínez-Roca, Barcelona.

17 - EL INDIVIDUO DEL EXISTENCIALISMO

El talante existencialista

Tanto las *pedagogías personalistas* —a que nos referiremos en el último capítulo— como aquellas que en esta obra hemos colocado entre las pedagogías nuevas se hallan, unas y otras, influidas por rasgos de la antropología existencialista. Este hecho motiva el que dediquemos un tema a esta última, a pesar de no poderse hablar con absoluta propiedad de una pedagogía específicamente existencialista.

En 1927 publicaba Heidegger *Sein und Zeit* —«Ser y Tiempo»—; en 1943 Jean-Paul Sartre sacaba a luz *L'Être et le Néant* —«El Ser y la nada»—. Se trata probablemente de las dos obras mayores del existencialismo. A este par de escritores es costumbre añadir otros varios como Jaspers, Marcel, Merleau- Ponty... Quizá tengan en común la pregunta al valor de la existencia humana al margen de los planteamientos estrictamente racionales; interesan, por ejemplo, la muerte, la angustia, la nada, la preocupación, el fracaso..., temas que pueden abordarse en su dimensión psicológica, pero que los existencialistas intentan tratar desde la metafísica.

Los interrogantes acerca de qué es el hombre, qué es el mundo y qué hay de Dios constituyen preguntas constantes del pensar occidental. Ahora bien, la originalidad existencialista reside en formular tales cuestiones a partir de la idea que se formulan de *existencia.* Hay algo que no se somete a discusión; no es otro que el de la propia existencia; ésta constituye un hecho, un dato. Es, por otra parte, un hecho tan originario que sin él no hay otros *hechos.* Al querer describir y querer interpretar, no obstante, el hecho-hontanar de todos los restantes hechos se penetra de inmediato en el ámbito de la diversidad.

La palabra «existencia» cobra un sentido distinto del que tradicionalmente habíasele dado. Fue Kierkegaard el primero en iniciar la nueva semántica; la existencia es ahora exclusivamente la del ser humano y no la de Dios, las piedras, los animales o las plantas.

Puestos a buscar algunas fuentes o antecedentes teóricos —no perdidos en la lejanía— del existencialismo, señalamos los cuatro siguientes con ánimo de circunscribirlo semánticamente aunque sea desde un exterior cercano:

Fuentes teóricas del existencialismo

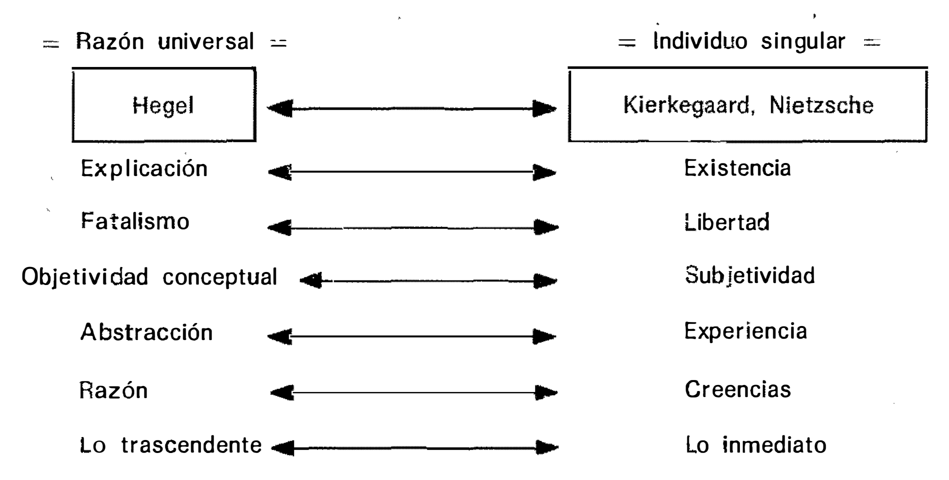
1 — pre-existencialistas: Kierkegaard (1813-1855), Nietzsche (1844-1900)

2 — fenomenología: Husserl (1859-1938)

3 — filosofías de la vida: Dilthey (1833-1911), Simmel (1858-1918), Bergson (1859-1941)

4 — pragmatismo: Peirce (1839-1914), William James (1842-1910)

Tal vez resulte de mayor utilidad asistir al nacimiento del talante existencialista. Este se dispara en contraposición al pensamiento de Hegel. A continuación ofrecemos unos contrapuntos que facilitan la comprensión de la nueva sensibilidad naciente:



La nueva sensibilidad se fue concretando en una peculiar reflexión sobre el sentido del existir humano, al que se consideró abierto al *ser* en vez de contemplarlo autosuficiente. El hombre singular consiste en tener que hacerse; tal tarea viene interrumpida por la muerte. El hombre se halla tenso entre la posibilidad y la realidad. El tránsito de la posibilidad a la concreción se lleva a cabo siempre en unas situaciones concretas y pagando el precio de perder muchas otras posibilidades que jamás van a realizarse. El cuerpo de cada quien es la expresión de la realidad desde la que nos realizamos. El hombre posee una tal estructura que se halla siempre, quiera o no, en el mundo. El *ser* es lo absoluto, y el hombre está orientado hacia él.

Abbagnano (1) describe los caracteres del existencialismo con interesante

(1) ABBAGNANO, N.: *Historia de la filosofía* (vol. III), Ed. Montaner y Simón, Barcelona, 1973, págs. 724-728.

precisión. Entiende por existencialismo una filosofía —o conjunto de filosofías— que analizan la *existencia* entendida como el *modo de ser el hombre en el mundo*. Hay que contar, pues, con los modos a través de los que el hombre se refiere al mundo —posibilidades cognoscitivas, emotivas y prácticas— y los modos de manifestarse el mundo al hombre. Precisa Abbagnano que la relación *hombre-mundo* es el único tema de toda filosofía existencialista. De Husserl proviene la concepción de un ser —mundo— que se revela de alguna forma al hombre; Kierkegaard proporciona al existencialismo la categoría de *posibilidad* entendida en su carácter amenazador. Estamos siempre en el mundo; *être-au-monde, in-der-Welt-sein.*

Las definiciones que se han dado del existencialismo han sido muy varias, correspondiéndose con las diversas actitudes adoptadas frente al mismo. A continuación presentamos algunas que permiten formarse una noción más completa de esta antropología:

a) El existencialismo es un ensayo de dar cuenta de la *individualidad.*
b) La *existencia* precede a la esencia (2).
c) El filósofo existencialista trata de problemas que emergen de su propia existencia, entendida ésta, como *subjetividad y al margen de la racionalidad.*
d) El existencialismo es una *Filosofía de la acción* —Humanismo existencialista— y una *Filosofía de la conciencia* —Teoría del conocimiento (3).

Es posible establecer tendencias en el interior de lo que se viene etiquetando de *existencialismo*. Lo más operativo es distinguir las tendencias según la metodología usada por los diversos autores calificados de existencialistas, aunque tal denominación se les haya atribuido en contra suya en muchas ocasiones.

Existencialismo	Filosofía existencial	
Análisis dominados por el método fenomenológico. (Investigación sistemática)	Análisis no-sistemáticos preocupados por lo inmediato (fe, sentimiento, esperanza...): es decir, por la experiencia originaria del **yo existo.**	
Heidegger Sartre Merleau-Ponty	Jaspers Chestov Marcel Wahl	Unamuno Dostoievsky Camus Bergman (cineasta)

(2) SARTRE, J. S.: *L'existentialisme est un humanisme*, Ed. Negel, Paris, 1961, pág. 17.

(3) HERPIN, N.: en «La philosophie» —*Les dictionnaires du savoir moderne*—, Paris, 1969, págs. 160-187.

Tanto en una como en otra tendencia, se concibe la existencia como una realidad en constante devenir; la existencia es libertad, proyecto, temporalidad, subjetividad, autocreación. La existencia, no obstante, es, dado su incontenible inacabamiento, esencial apertura y vinculación con el mundo y con los restantes hombres. Marcel subraya el *tú*, Jaspers la *comunicación*, Heidegger la *co-existencia —Mitdasein*.

Todos estos filósofos comprenden al ser humano como una libertad en situación. Ya no se ponen de acuerdo cuando se trata de precisar el valor de la libertad; Sartre verá en ésta la fuente del absurdo; Gabriel Marcel, por el contrario, descubrirá en ella el sentido del existir pues al final de la libertad están el prójimo y Dios.

En el presente tema nos referiremos únicamente a unos pensadores lo suficientemente típicos como para que pueda comprenderse la antropología existencialista. Sin embargo, los autores que abordaremos no son los únicos. Así el teólogo Karl Barth resulta particularmente sugerente en su *Comentario de la Epístola a los romanos,* en vistas a traducir el cristianismo calvinista en conceptos Kierkegaardianos (4). Los análisis de Merleau-Ponty sobre la percepción son importantísimos para hacerse cargo de la encarnación de la conciencia humana. El *Sentimiento trágico de la vida* de Unamuno se coloca en la dirección de Kierkegaard. Muchas de las películas del director cinematográfico Ingmar Bergman, como «Las fresas salvajes» o «Persona», pero sobre todo «Cara a cara», son piezas que pertenecen de lleno a la producción existencialista. Como nos hemos propuesto únicamente presentar los rasgos sobresalientes del existencialismo, bastarán los seis filósofos abordados, y esto aunque lo hagamos un tanto al soslayo. No va más allá esta presentación que a facilitar la comprensión de pedagogías tocadas por algún que otro rasgo del existencialismo.

Angustia y voluntad de poder

Los existencialistas han considerado a Sören Kierkegaard como su profeta; los tratadistas de estas cuestiones también están de acuerdo en esto. En España, Miguel de Unamuno fue un Kierkegaardiano ferviente. Sören fue jorobado y atravesó las calles de Copenhague con una pierna más corta que la otra. Fue educado en el cristianismo luterano, cuya teología estudió. El hombre es pecado; la distancia entre el ser humano y Dios resulta insalvable. El padre de Sören descargó sobre su hijo preferido el sentimiento de culpabilidad que arrastraba el progenitor desde su juventud. En 1841 rompió Sören con Regina Obsen, su prometida, pues se sentía una eternidad más viejo que ella.

Kierkegaard fue el anti-Hegel. Andaba comido por el ansia de dar con una verdad que fuera verdad *para él.* La existencia personal y subjetiva ha vuelto descaradamente la espalda a la filosofía hegeliana del Absoluto. Para

(4) ABBAGNANO, N.: Obra citada, págs. 729-731.

Hegel la subjetividad es un fugaz instante del avasallador despliegue de la totalidad universal; para Kierkegaard, en cambio, el individuo en su irrepetibilidad es cuanto hay de interesante.

¿Dónde agarrarse con seguridad en el constante transtorno que es una biografía?; Kierkegaard vislumbra tres principales opciones existenciales que se corresponden con las principales etapas de la personalidad humana:

1) estética: vivir el instante, abocado a la desesperación.

2) ética: vivir la desesperación, abierto al arrepentimiento y a la culpabilidad.

3) religiosa: vivir la fe angustiosamente como paradoja y contradicción.

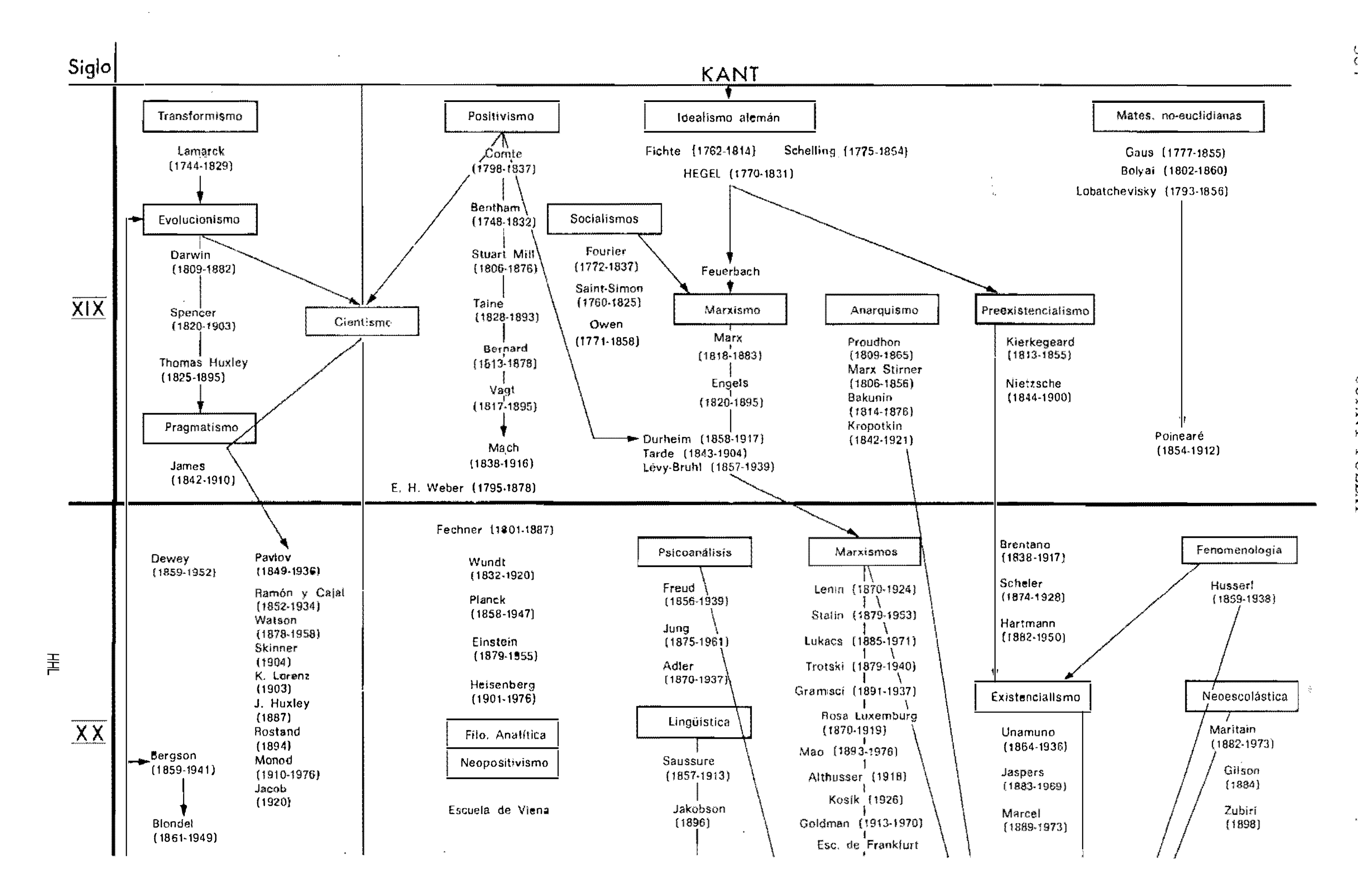
El núcleo fundamental del pensamiento Kierkegaardiano es la fe como problematicidad. En *Temor y temblor* (5) tenemos la mejor parte quizá de las vivencias comentadas de Kierkegaard. La fe nos hace vivir fuera de la ética, de la especie, enfrentándonos en solitario con la absolutez de Dios. Criatura y Creador se descubren frente a frente al margen de las reflexiones prudentes, sociales y universales. Abraham fue hombre de fe porque se dispuso a sacrificar su hijo Isaac, aun en contra de la moral, por la sencilla razón de que Dios se lo había mandado. Cuando Agamenón sacrifica a Ifigenia, según la mitología griega, no realiza un acto de fe porque allí está el pueblo que se lo agradece; Agamenón respeta la normativa general y el pueblo le da las gracias por la inmolación hecha en su favor. Agamenón ha realizado un acto ético pero no religioso. El acto que iba a realizar Abraham, por el contrario, es vituperable según la ley moral; su única motivación es religiosa. «Que inaudita paradoja es la fe, paradoja capaz de convertir un crimen en una acción santa y agradable a Dios..., paradoja que no puede reducirse a ningún razonamiento, porque la fe comienza precisamente donde acaba la razón» (6).

La existencia es, pues, para Kierkegaard, algo que le acontece a uno. En éste sentido las piedras no existen, ya que nunca les sucede nada; jamás son sujetos del existir. La existencia incumbe exclusivamente al hombre pues es él quien *ha de* existir. El propio existir remite al *poder ser* de cada cual, a las *posibilidades*. La angustia se apodera de alguien cuando se responsabiliza de su existencia; entonces se cae en la cuenta que todo es posibilidad, es decir, *nada* todavía. La desesperación asalta cuando queda en sus puras carnes el hecho de que «ser-sí-mismo» no es otra cosa que «ser-posibilidad»; en otras palabras, es dejar de «ser-sí-mismo». Cuando se asume

---

(5) KIERKEGAARD, S.: *Temor y temblor*, Ed. Nacional, Madrid, 1975.

(6) KIERKEGAARD, S.: *Temor y temblor*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1947, pág. 61.



Siglo
XIX
XX
KANT
Transformismo
Lamarck (1744-1829)
Evolucionismo
Darwin (1809-1882)
Spencer (1820-1903)
Thomas Huxley (1825-1895)
Pragmatismo
James (1842-1910)
Cientismo
Positivismo
Comte (1798-1837)
Bentham (1748-1832)
Stuart Mill (1806-1876)
Taine (1828-1893)
Bernard (1813-1878)
Vagt (1817-1895)
Mach (1838-1916)
E. H. Weber (1795-1878)
Idealismo alemán
Fichte (1762-1814)
Schelling (1775-1854)
HEGEL (1770-1831)
Socialismos
Fourier (1772-1837)
Saint-Simon (1760-1825)
Owen (1771-1858)
Feuerbach
Marxismo
Marx (1818-1883)
Engels (1820-1895)
Durheim (1858-1917)
Tarde (1843-1904)
Lévy-Bruhl (1857-1939)
Anarquismo
Proudhon (1809-1865)
Marx Stirner (1806-1856)
Bakunin (1814-1876)
Kropotkin (1842-1921)
Preexistencialismo
Kierkegeard (1813-1855)
Nietzsche (1844-1900)
Mates. no-euclidianas
Gaus (1777-1855)
Bolyai (1802-1860)
Lobatchevisky (1793-1856)
Poincaré (1854-1912)
Dewey (1859-1952)
Pavlov (1849-1936)
Ramón y Cajal (1852-1934)
Watson (1878-1958)
Skinner (1904)
K. Lorenz (1903)
J. Huxley (1887)
Rostand (1894)
Monod (1910-1976)
Jacob (1920)
Bergson (1859-1941)
Blondel (1861-1949)
Fechner (1801-1887)
Wundt (1832-1920)
Planck (1858-1947)
Einstein (1879-1955)
Heisenberg (1901-1976)
Filo. Analítica
Neopositivismo
Escuela de Viena
Psicoanálisis
Freud (1856-1939)
Jung (1875-1961)
Adler (1870-1937)
Lingüística
Saussure (1857-1913)
Jakobson (1896)
Marxismos
Lenin (1870-1924)
Stalin (1879-1953)
Lukacs (1885-1971)
Trotski (1879-1940)
Gramsci (1891-1937)
Rosa Luxemburg (1870-1919)
Mao (1893-1976)
Althusser (1918)
Kosik (1926)
Goldman (1913-1970)
Esc. de Frankfurt
Brentano (1838-1917)
Scheler (1874-1928)
Hartmann (1882-1950)
Existencialismo
Unamuno (1864-1936)
Jaspers (1883-1969)
Marcel (1889-1973)
Fenomenología
Husserl (1859-1938)
Neoescolástica
Maritain (1882-1973)
Gilson (1884)
Zubiri (1898)
HHL

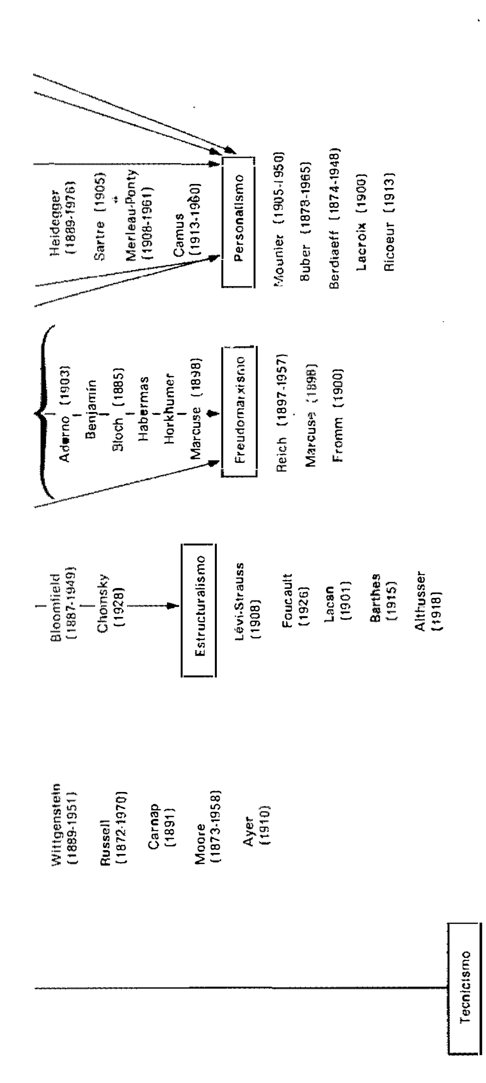


Figura 17.1. — Pensamiento contemporáneo.

tanto la angustia como la desesperación se ingresa en el ámbito religioso de la fe, en el ámbito de la relación personal con Dios. La verdadera fe, la fe no-oficial, se sabe absurda, pero ya se tiene derecho al absurdo merced a la angustia radical en que se vive.

> «Todo gira en torno a la entrada de la angustia en escena. El hombre es una síntesis de lo psíquico y lo corpóreo; pero una síntesis inconcebible cuando los dos términos no van unidos a un tercero. Este tercero es el espíritu... Es menester distinguir bien la angustia del miedo y demás estados análogos; éstos refiérense siempre a algo determinado, mientras que la angustia es la realidad de la libertad como posibilidad antes de la posibilidad. Por eso no se encuentra ninguna angustia en el animal; justamente porque éste, en su naturalidad, no está determinado como espíritu» (7).

No pocos tratadistas consideran a Friedrich Nietzsche como a preexistencialista. Siendo el mundo tan banal y vulgar, lo más acertado es refugiarse en la locura; y en ella se escondió Nietzsche al final de su vida. Friedrich se opone abiertamente a Platón, fabricador de sistemas y del *bien estable*. Proscribe la sistematización filosófica, la eternidad de las ideas y la absolutez de los valores morales. Odia a Parménides y se enamora de Heráclito. Para patentizar este odio y tal enamoramiento se vale Nietzsche del método de las infraestructuras o de las fuentes, que él mismo denominará método genealógico. No se examina si un pensamiento es verdadero o falso; simplemente se explica su procedencia, el mecanismo de su formación. Todo sistema queda desestabilizado cuando se lo deja en sus carnes demasiado humanas. Se han entretenido algunos en probar que no hay Dios; Nietzsche se limita a señalar cuál es el nacimiento psicológico —para Marx es socioeconómico— de la creencia en Dios.

El grado de validez de los valores morales de la sociedad occidental y cristiana aparece cuando se indaga la genealogía de dichos valores, describiendo su hontanar. La moral vigente ha nacido del respeto a las tradiciones y a las costumbres, siendo el individuo más moral aquel que más sacrifica a las tradiciones y costumbres. La educación cumple con este cometido transmisor. La moral que nos rodea se vuelve contra la instintiva de donde ha nacido enseñando el sufrimiento y desaconsejando el disfrute. Hay que volver a lo primigenio y natural abandonando la hipocresía del altruismo; hay que redescubrir el *amor a sí mismo*. No hay moral universal; toda moral sana es particular. «Tales son los hombres que han dominado hasta ahora con su *igualdad ante Dios* el destino de Europa, hasta que acabó formándose una especie empequeñecida, casí ridícula, un animal de rebaño, un ser dócil, enfermizo y mediocre, el europeo de hoy» (8). La monstruosidad del cristianismo reside en afirmar que el sufrimiento es una virtud, que Dios castiga a quien ama. Entre la vida y la negación de ésta, los débiles hacen

(7) KIERKEGAARD, S.: *El concepto de la angustia*, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1972, páginas 43-44.

(8) NIETZSCHE, F.: *Más allá del bien y del mal*, Alianza Ed., Madrid, 1972, pág. 90.

triunfar la negación de la vida. Apolo ha ahogado a Dionisio, al frenesí báquico.

Es posible, empero, un nihilismo salvífico, aquel que niega el valor de los ideales después de haber proclamado la muerte de Dios. Es libre quien es capaz de perder el respeto a lo grande y a lo noble porque ignora qué es grande y qué es noble. Esto sólo es posible después de fallecido Dios; es decir, después de haberse liquidado la metafísica, el *mundo verdadero* que se había situado frente a un mundo visible y tangible. ¿Es posible un *ser* que no esté *más allá* del ser?; Nietsche cree que sí, que es posible una existencia dionisíaca. La idea del *eterno retorno* de lo mismo da valor de eternidad al devenir, a la inmediatez de cada día (9). El ser no es otro que el devenir; el instante retorna y así se eterniza.

El superhombre es *voluntad de poder*, posición arbitraria de valores. Los valores de siempre han dejado de valer; lo único que cuenta es la afirmación dionisíaca del mundo. «El más grande será el que pueda ser el más solitario, el más oculto, el más divergente, el hombre más allá del bien y del mal, el señor de sus virtudes, el sobrado de voluntad» (10).

Fe y esperanza en la conciliación

Karl Jaspers murió a la edad de 86 años, asistido en sus últimos momentos por su esposa que ya alcanzaba los noventa. Su mujer, judía, fue encerrada en el campo nazi de Auschwitz. En 1937 el gobierno nazi expulsó a Jaspers de su cátedra de Heidelberg donde había enseñado filosofía por espacio de más de treinta años.

Siguiendo el camino de Kierkegaard, Jaspers centra su reflexión en la existencia singular, en el hombre individual. La fenomenología de Husserl le brinda el concepto de *intencionalidad* de la conciencia; Jaspers, empero, arrancando de aquí pretende obtener una clarificación de la misma existencia. Existencia que será siempre *mi* existencia; es decir, una existencia abiertamente excepcional, tal como habían señalado tanto Kierkegaard como Nietzsche.

Jaspers descubre el desgarro en el corazón mismo del existir humano. A través de la fe existencial quiere, no obstante, obtener la *conciliación*. Se trata tan sólo, sin embargo, de una aspiración, de un encaminamiento jamás coronado por el éxito. La conciliación del hombre es un objeto de fe.

La ciencia triunfa en la inmanencia mundanal constituyendo un ámbito cerrado, del que queda excluido el ente humano en cuanto es *existencia*. La filosofía va más allá de la ciencia interrogando el ser del hombre, abierto constantemente a la trascendencia; gracias al hombre es posible pensar que existe lo impensable. El ser humano está disponible para la trascendencia.

El hombre consiste radicalmente en ser *Selbstsein* —«sí-mismo»—, lo cual fuerza a un incesante «Selbstwerden», a un continuo auto-realizarse

(9) MARTÍNEZ, F.: *Historia de la filosofía* (vol. II), Ed. Istmo, Madrid, 1973, pág. 389.

(10) NIETZSCHE, F.: Obra citada, pág. 157.

porque uno está siempre inacabado. El hombre es un descifrador sin éxito de los símbolos del mundo; aquí descansa, sin embargo, su originalidad. Somos libres, con una libertad desafiadora, para autocrearnos, aunque el «Selbstwerden» del hombre termina siempre en el «impasse». Gracias a esta terrible libertad esquivamos el quedar reducidos a meros objetos.

Pensar el propio desgarro existencial es comenzar a superarlo. La noche del fracaso total cede el paso a la paz de la claridad sospechada. En este mundo hay signos y señales del Ser, de la Trascendencia.

La substancia del hombre no es otra que la capacidad de dar con tales signos aunque jamás atine a descifrarlos sin titubeos. La lectura cifrada de la existencia nos dirige hacia un dios inobjetivable y, por tanto, indecible. El Ser está en los entes, la trascendencia en la inmanencia; he aquí el drama del hombre. No obstante, en el mismo fracaso de la búsqueda es preciso sentir la caricia del Ser. La existencia resulta trágica. Los sucesivos fracasos absurdos que responden a nuestro intento de lectura trascendente del mundo anuncian la *nada*, en torno a la cual no es posible hermenéutica alguna. La única actitud válida es la paciencia, la decisión de resistir y aguantar en medio del descalabro:

> «¿Qué hay frente al ser del mundo considerado en su conjunto? Eso que hay es el Ser que *no es*, sino que *puede y debe ser*... Ese ser soy yo mismo como existencia. Yo soy *existencia* en la medida en que no me convierto en objeto para mí mismo... Vivo desde la posibilidad del "mí-mismo", pero sólo en su realización soy mí mismo... Mi existencia empírica no es *existencia*, sino que *el hombre* es, en *la existencia empírica*, posible *existencia*» ([11]).

La esperanza en la conciliación del hombre la descubrimos en Gabriel Marcel. Se convirtió, éste, al catolicismo el 23 de marzo de 1929, a la edad de 40 años. No sólo se interesó por la filosofía; fue también dramaturgo y músico. Falleció en París a los 83 años de edad.

Marcel opuso la alegría del *ser* a la tristeza del *tener*. El hombre se relaciona con el *tener* o ámbito de los objetos, utensilios, técnicas. Este ámbito, desde luego imprescindible, es sumamente peligroso pues despierta el apetito de la posesión, fuente de la calamidad humana. También está relacionado, el hombre, con el *ser;* es decir, con su propia existencia originaria. El tener presenta problemas; el ser, en cambio, engendra misterios. Un problema es siempre un dato delimitado, del cual puede hacerse el inventario; un *misterio,* que no coincide ni con lo desconocido ni con lo incognoscible, no es lo que comprendemos, sino aquello que nos comprende. El misterio no es otra cosa que el preguntón preguntado, el interrogador interrogado.

También Gabriel Marcel parte, en su reflexión, de la existencia singular, del ser del hombre. Tal existencia no viene dada, sino que es dadora, es la condición primera. La existencia no puede reducirse a ninguna otra cosa. Ahora bien; la existencia humana está siempre encarnada. Yo no tengo un

([11]) JASPERS, K.: *Filosofía* (vol. I), Ed. Revista de Occidente, Madrid, 1958, págs. 391-392.

cuerpo; yo soy mi cuerpo. Este *mi cuerpo* no forma parte del mundo de los objetos; también es sujeto; está abrazado a mi yo. Sentir —sea sensación o sentimiento— no es recibir, sino participar sin intermediarios. Una sensación a nivel humano es siempre un testimonio, un testimonio del mundo exterior, de igual modo que un recuerdo constituye el testimonio de que mi existencia es una continuación.

Gracias a las sensaciones y a los sentimientos estamos abiertos al mundo y a los otros. La segunda de estas aperturas descansa particularmente encima de la disponibilidad de la existencia personal. Ser disponibilidad en la raíz significa que uno sólo puede realizarse con la ayuda de los demás. El *tú* y el *nosotros* dejan al descubierto la profundidad del ser. El *él*, en cambio es un objeto más; pertenece a las cosas que tenemos. Así se explica, por ejemplo, que no puede hablarse correctamente de Dios; no se habla de El, se habla con El.

El hombre es un caminante —*Homo viator*— que se dirige con la esperanza hacia la transparencia de la conciliación consigo mismo y con los demás. Tal camino, empero, está repleto de obstáculos y de pruebas, siendo la muerte la peor de todas. Esperanza en la esperanza.

Filosofar es centrar la meditación en el «yo existo», meditación que es a la vez discurso y sentimiento volcados, ambos, sobre la tragedia singular que se sabe nacida pero también arrojada a la muerte y al mal. La esperanza puede desfallecer cualquier momento penetrándose entonces en la obscura muerte de la desesperación. Se aparta Marcel de Hegel porque no acepta de éste que la tragedia quede subsumida en última instancia en el saber absoluto; también se aleja de Nietzsche porque éste suprime la *sabiduría* en aras de la tragedia dionisíaca. Marcel se instala dialécticamente entre el polo de la *tragedia* y el de la *sabiduría*. La tragedia informa la cotidianidad pero anda constantemente transida por la llamada de la sabiduría, de la conciliación. «La esperanza es lo propio de los seres desarmados; es el arma de los desarmados o, para ser más precisos, es lo más opuesto a una arma, y aquí reside su eficacia» ([12]).

Angustiados por la nada del ser

Pierre Aubenque dijo de Heidegger, con motivo del fallecimiento de éste. que se trataba de «uno de los grandes pensadores de la Historia, uno de aquellos pocos que se cuentan con los dedos de una mano o, a mucho estirar, con los dedos de ambas manos» ([13]).

En 1933 tuvo Heidegger la mala suerte de aceptar el cargo de Rector de la Universidad de Friburgo cuando el partido nazi se hallaba en el poder. Antes de transcurrir once meses, sin embargo, presentó la dimisión del cargo cuando dicho partido exigió la expulsión de dos decanos antinazis. Durante unos meses, no obstante, Heidegger creyó en la Alemania de Hitler;

([12]) MARCEL, G.: *Etre et avoir*, Ed. Aubier, Paris, 1935, pág. 110.

([13]) AUBENQUE, P.: en la revista *Les études philosophiques*, P.U.F., n.º 3, 1976, pág. 260.

después hasta atacó la ideología del partido en sus clases universitarias. Se la castigó a picar piedra en la orilla del Rin. Terminado en conflicto, las autoridades francesas de ocupación le prohibieron dar clases en la Universidad. En 1951 pudo haberse incorporado, pero rehusó. Vivió los 30 últimos años de su vida en la soledad más despiadada por propia voluntad.

Heidegger centró su meditación filosófica en el Ser; esta meditación había sido inaugurada por los presocráticos. «Quedar suspensos para que resuene constantemente la *cuestión fundamental* de la metafísica, a que nos impele la nada misma: *¿por qué hay ente y no más bien nada?*» (14); Heidegger se ocupa del *Ser* y no del *ente*. Muchos filósofos antes que él se habían interrogado en torno al Ser, pero lo entendieron como una Totalidad. En el fondo se les escapaba el «die Seinsfrage», la verdadera *pregunta sobre el Ser*. Dichos filósofos no iban más allá de pensar el ser del ente. El Ser, sin embargo, quedó olvidado.

El Ser («das Sein»)	≠	el ente («das Seiende»)
La presencia	≠	lo presente
El Ser como fundamento	≠	la Totalidad de cuanto existe
La fuerza de existir	≠	el existente

¿Cómo alcanzar el Ser —*das Sein*—?; el Ser está sub-puesto en todo ente, pero él no es ente alguno. Hasta tal extremo es esto así que puede afirmarse que no existe, que es nada; mejor: que es nada de cuanto existe. Con todo, hay un ente privilegiado, la realidad humana o *Dasein* —«serahí»—, que permite la interrogación acerca del Ser. El hombre, «ente-parala-muerte», queda sobrecogido por la angustia, sentimiento que le revela la nada, permitiendo con ello la pregunta sobre el Ser. «La nada no es un ente... Entonces, ¿cómo nos está dada la nada?... La angustia nos hace patente la nada. ¿Qué pasa con la nada?» (14).

Sein und Zeit —«Ser y Tiempo»— es la obra en la que Heidegger formula la pregunta sobre el Ser a partir del análisis fenomenológico del ente humano. La angustia del hombre nos patentiza a su modo lo que *no es* ente alguno; es decir, al mismísimo Ser.

«La angustia de... es siempre angustia por... pero no por esto o lo otro. Sin embargo, esta *indeterminación* de aquello de qué y por qué nos angustiamos no es una mera ausencia de determinación, sino la imposibilidad esencial de

(14) HEIDEGGER, M.: *¿Qué es Metafísica?*, Ed. Alpe, Buenos Aires, 1955, pág. 68.

(15) Ibíd., pág. 16.

ser determinado... Este alejarse el ente en total, que nos acosa en la angustia, nos oprime. No queda asidero alguno. Lo único que queda y nos sobrecoge al escapársenos el ente es este *ninguno. La angustia hace patente la nada*» ([16]).

La angustia nos coloca frente a frente con lo que es nada de ente. Tras esta nada o «no-ente» —no entendida como pura negatividad— se encubre el Ser. El ente finito que es el «Dasein» no puede tener otra experiencia del Ser que esta experiencia negativa. El Ser se entrega a través del velo encubridor de la nada.
Heidegger describe el ente humano con ánimo de obtener una ontología o saber acerca del Ser, pero no para estructurar una antropología; «en tanto que ec-sistente el hombre asume el *ser-el-ahí*, cuando en vistas del cuidado o preocupación acoge el *ahí*, a modo de desvelamiento del Ser» ([17]). *Das Da-sein* se traduce con mayor corrección a base de la fórmula un tanto bárbara «el ser-el-ahí», dado que la expresión más corriente «ser-ahí» conlleva el riesgo de reducir la ontología heideggeriana a mera antropología. El hombre no es el ente que está ahí, arrojado a la contingencia —facticidad sartriana— de una existencia concreta; el hombre según Heidegger es el *ahí* del Ser, aquello que le permite al *Ser estar-ahí*, que le posibilita el que se quite la máscara *hic et nunc*. «Da-sein» significa que el hombre en su faena de desvelar —«aletheia»— al Ser, es el *ahí* del Ser, es el ente gracias al cual el Ser puede estar-ahí. El Ser es la más pura Transcendencia, anterior a todo desvelamiento o proyecto ec-sistente —proyecto humano—. Ahora bien, el Ser únicamente logra quitarse el velo en el proyecto ec-sistente que es todo ente humano.

El hombre se define como hombre solamente en su relación a la verdad del Ser. Lo que importa, por consiguiente, no es tanto el hombre cuanto el Ser. Uno y otro se hallan comprometidos en la tarea de la «Aletheia» o des-ocultamiento.

Heidegger se dedica al estudio de los modos del ser del *ser-haí* —o «ser-el-ahí»—. Los principales modos son: la *facticidad* —el *ser-haí* se descubre como un *estando-ya-ahí*—, el *ser-en-el-mundo* —la estructura trascendente del hombre lo ata con un mundo de *cosas utilizables*—, la *historicidad* —el hombre, al ser proyección y posibilidad, está siempre abocado al futuro—.

¿Qué significa el Ser?, ¿cuál es su sentido?; he aquí el tema central del esfuerzo heideggeriano. El análisis del «Dasein» no tenía otro cometido que engendrar una *ontología general* enraizada en la ontología especial del existente humano. Nunca salió completamente con la suya Heidegger; esto explica que no apareciera la segunda parte de «Sein und Zeit». El Ser del ente no es un ente y no puede, por tanto, ser dicho. Si las fronteras del lenguaje coinciden con las del pensamiento, ¿cómo pensar y decir aquello que se sitúa más allá de dichas fronteras? El Ser es aquello que siempre queda por pensar, entendiendo, no obstante, que el Ser tiene necesidad del hombre. Tal vez la historia del ser no se distingue del mismo ser.

---

(16) Ibíd., pág. 42.

(17) HEIDEGGER, M.: *Lettre sur l'humanisme*, Ed. Aubier, Paris, 1957, pág. 63.

El «en-sí», el «para-sí» y la dialéctica

Sartre es polifacético. Hasta confiesa(18) que cada día ha tocado el piano por un lapso de tiempo que va de las dos a las cuatro horas. Se trata de un aspecto suyo desconocido. Sartre ha tenido mucho trato con los «maoístas» franceses; de ellos afirma (19) que son mucho más sensibles y simpáticos que no lo son los comunistas con alguien que no sea de su cuerda. Preguntado si cuida su salud, estropeada al escribir la «crítica de la razón dialéctica», responde: «¿Cuál es la finalidad de la salud? Es preferible redactar la *Critique de la raison dialectique*, es preferible escribir algo extenso, apretado e importante, que disfrutar de salud» (20). Empezó a entenderse con Simone de Beauvoir durante el invierno de 1928-1929; Simone tenía 20 años y Jean-Paul 24 años. Se respiraba en el ambiente social el antimilitarismo, el surrealismo, el psicoanálisis y comenzaba la emancipación femenina. Simone de Beauvoir había tratado a Merleau-Ponty, a Lévi-Strauss, a Raymond Aron, a Paul Nizan, a André Herbaud, pero finalmente se quedó con Jean-Paul Sartre.

Sartre conoce la notoriedad al publicar *L'Etre et le Néant* en 1943 cuando los alemanes tenían ocupado el país. Es posible distinguir dos etapas en la evolución del pensamiento sartriano:

En la primera etapa de su pensamiento, Sartre desarrolla un análisis del «cogito», entendido como *conciencia* en el sentido de Husserl. Dicho análisis alcanza su plenitud en *El Ser y la Nada* pero se inicia en *La transcendance de l'Ego;* basta con leer la conclusión de esta breve obra. «La conciencia trascendental, escribe, es una espontaneidad impersonal. Se determina a existir en cada instante sin que nada pueda concebirse anterior a ella. Así, cada instante de nuestra vida consciente nos descubre una creación ex nihilo» (21).

Los análisis de la conciencia son más acabados en el *Ser y la Nada.* La conciencia es de suyo nada, de suerte que desaparece sin aquello de lo cual es conciencia. El «en-sí» no es otra cosa que aquello de lo que se tiene conciencia; el «para-sí» es el ser de la conciencia misma. El «en-sí» es lo que es —opaco, lleno de sí mismo—, es masivo —sin *dentro* en oposición a un *fuera*—, no conoce la alteridad —la relación con otro—, escapa a la temporalidad, es contingente —no derivable— (22). Al «en-sí» ni le falta ni le sobra nada; si falta el lápiz del escritorio es ante una *conciencia* que imaginaba poderlo encontrar; nunca falta en el escritorio.

A la *conciencia* le llama Sartre «para-sí». La conciencia existe cuando es conciencia de esto o de lo otro más conciencia de sí misma. Este *sí mismo* de la conciencia no es algo distinto de ser conciencia de algo; la conciencia

---

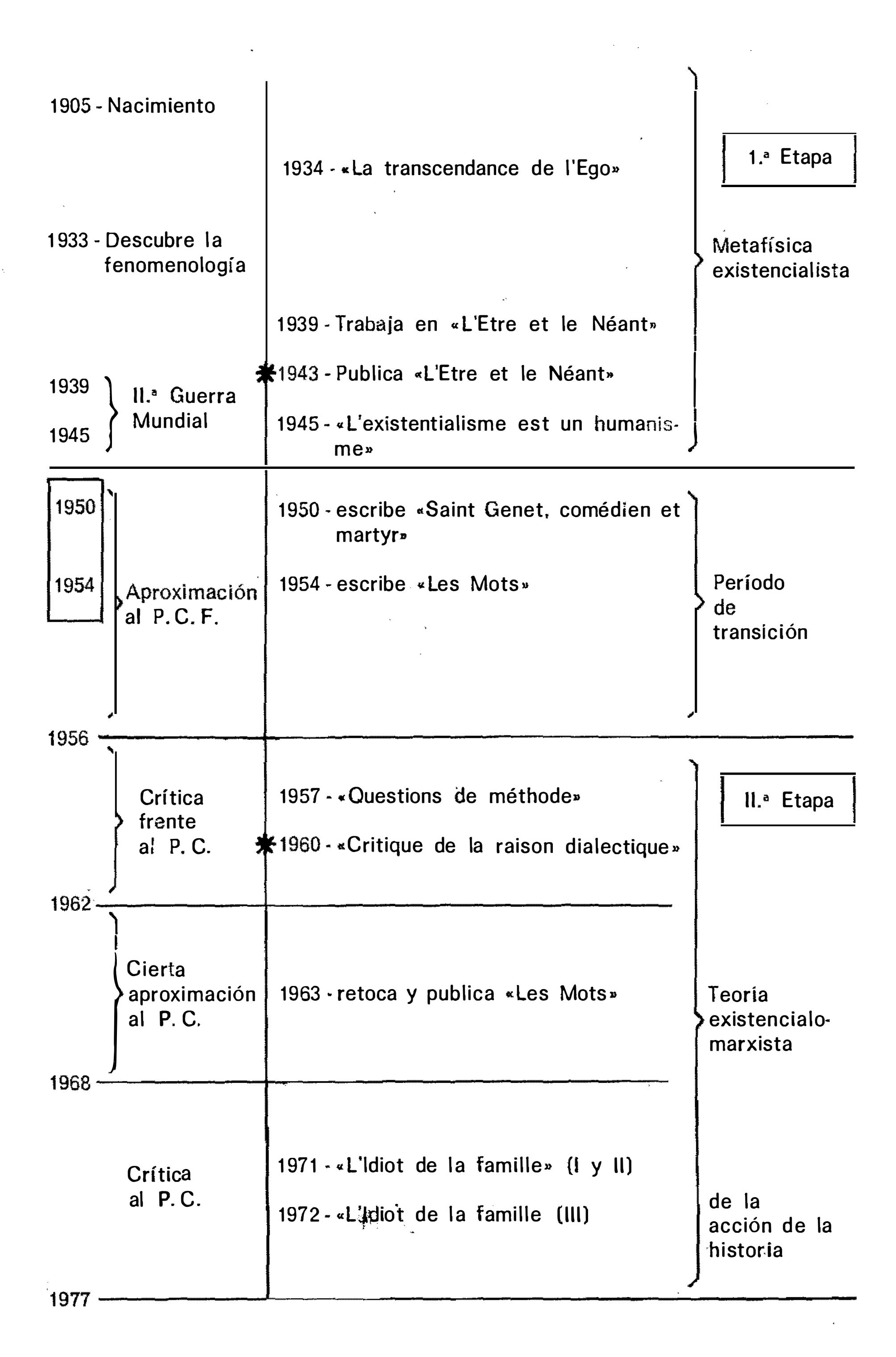
(18) SARTRE, J. P.: *Le Monde*, 28 julio 1977.

(19) SARTRE, J. P.: *Le Monde*, 8 febrero 1974.

(20) SARTRE, J. P.: *Le Nouvel Observateur*, 23-29 junio 1975,

(21) SARTRE, J. P.: *Le trascendance de l'Ego*, Ed. Vrin, Paris, 1972, pág. 79.

(22) SARTRE, J. P.: *L'être et le néant*, Ed. Gallimard, Paris, 1943, págs. 33-34.


1905 - Nacimiento
1934 - «La transcendance de l'Ego»
1.ª Etapa
1933 - Descubre la fenomenología
Metafísica existencialista
1939 - Trabaja en «L'Etre et le Néant»
1943 - Publica «L'Etre et le Néant»
1939
1945
II.ª Guerra Mundial
1945 - «L'existentialisme est un humanisme»
1950
1954
Aproximación al P.C.F.
1950 - escribe «Saint Genet, comédien et martyr»
1954 - escribe «Les Mots»
Período de transición
1956
Crítica frente al P. C.
1957 - «Questions de méthode»
II.ª Etapa
1960 - «Critique de la raison dialectique»
1962
Cierta aproximación al P. C.
1963 - retoca y publica «Les Mots»
Teoría existencialo-marxista
1968
Crítica al P. C.
1971 - «L'Idiot de la famille» (I y II)
1972 - «L'Idiot de la famille (III)
de la acción de la historia
1977

de sí no es *nada* más que lo negado en tal toma de conciencia. La conciencia es el ser merced al cual la nada viene al mundo ([23]); la conciencia pone constantemente su nada. La conciencia es nada de aquello de lo cual es conciencia, y no es nada más. Así es como la conciencia deviene ***libertad;*** no hay valores y resulta inesquivable *tener que* decidir.

> «El *para-sí* sólo existe aniquilando el *en-sí* que él es. En tales circunstancias, la libertad no es otra cosa que dicho aniquilamiento...; decir que la existencia precede y condiciona la esencia... es lo mismo que afirmar que el hombre es libre... Estoy condenado a existir por siempre más al margen de mi esencia, más allá de los móviles y los motivos de mi acto: estoy condenado a ser libre... Mi libertad no tiene otros límites que ella misma» ([24]).

El ideal del «para-sí» o *conciencia* es alcanzar la identidad consigo misma, es decir, convertirse en Dios, el cual consiste en ser «en-sí» lo que es «para-sí», según la definición clásica. Pero, esto es contradictorio a partir de las nociones de «en-sí» y de «para-sí». En su deseo de absoluto el hombre se convierte en una pasión inútil.

A partir de *La crítica de la razón dialéctica* Sartre engloba el pensamiento marxista. Sin renegar del existencialismo pretende reinterpretar el

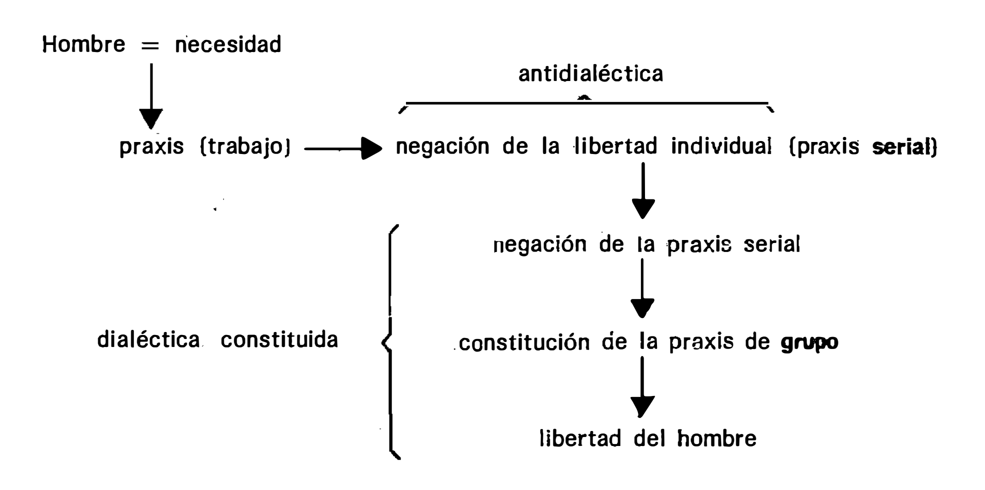


Figura 17.2. — Visión dialéctica del hombre según Sartre.

([23]) Ibíd., pág. 59.

([24]) Ibíd., pág. 515.

concepto de dialéctica. Formula así el objetivo de esta obra: «¿En qué condiciones es posible el conocimiento de *una historia?*; ¿dentro de qué límites pueden ser *necesarias* las trabazones descubiertas?; ¿en qué consiste la racionalidad dialéctica; cuáles son sus límites y su fundamento?» (25).

La razón dialéctica sólo se concibe en el seno de la experiencia cuotidiana aunque hace su aparición dotada de universalidad y de necesidad. La realidad concreta del «hombre-en-el-mundo» es dialéctica. La dialéctica es la racionalidad de la praxis. La estructura «praxis-proyecto» de la realidad humana es el fundamento de la dialéctica histórica. La práctica individual posee naturaleza dialéctica ya que el mundo del hombre, definido por la necesidad y la escasez, es dialéctico.

Hombre existencialista y pedagogía

Suchodolki ha acuñado las acertadas expresiones de «pedagogía de la esencia» y «pedagogía de la existencia» (26). Morin comenta agudamente las diferencias entre ambas (27). El existencialismo al ser una exageración de la subjetividad se encuentra, aunque en diversas dosis, en todos los modos que adopta la pedagogía de la existencia.

Bastantes corrientes actuales pedagógicas subrayan con trazo grueso el valor de lo relativo, hasta tal extremo que lo relativo se convierte en lo absoluto. Lo único valioso para estas pedagogías de la existencia es la espontaneidad. La verdad se confunde con la opinión. No hay valores que valgan por su propio peso; cada cual pone los valores en su existencia. El educando es siempre y en todo respetable; el profesor debe limitarse a sugerir y a respetar.

Los niños existen, es decir, gritan, ríen, comen, juegan..., están ahí con su singularidad encarnada. Al mismo tiempo, empero, los niños poseen algo en común, llámesele a esto naturaleza o *esencia* humana. Las pedagogías esencialistas apuntan preferentemente a esta segunda dimensión, preocupándose seriamente de que tal hombre modélico —sea en la línea platónica, en la aristotélica, en la tomista, en la cartesiana o en la hegeliana— se encarne en los discentes. Las pedagogías existencialistas, en cambio, se despreocupan del «deber-ser», de lo modélico, ensayando educaciones de la facticidad. Como no hay naturaleza humana, no hay tampoco, hablando con propiedad, deberes. De entrada sólo hay niños pero sin modelos a que conformarse; los niños son libres. La pedagogía rousseauniana, la educación nueva en general, son pedagogías de la existencia, al menos como predominio. También, aunque con menor intensidad, acusan la exageración existencialista las teorías de la educación personalistas, teorías que reservamos

---

(25) SARTRE, J. P.: *Critique de la raison dialectique*, Ed. Gallimard, Paris, 1960, pág. 135.

(26) SUCHODOLSKI, B.: *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, Ed. du Scarabée, Paris, 1960.

(27) MORIN, L.: *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*, P.U.F., Paris, 1973, págs. 60-90.

para el último tema de esta obra. Las teorías educativas antiautoritarias, autogestionarias y libertarias se inscriben también en el apartado de las pedagogías de la existencia, a pesar de que en este libro se les ha dado un tratamiento aparte por razones metodológicas.

De la antigüedad greco-romana hasta el Renacimiento prevaleció casi exclusivamente la *educación de la esencia,* la educación entendida como «educarse» —nutrir o alimentar—. A partir del Renacimiento se insinúan ya las *pedagogías de la existencia,* en las que educar se entiende como «educere» —sacar de—. Aquí preferimos insistir sobre la presencia de la antropología existencialista —hasta en su concreción de la filosofía existencialista— en la educación nueva y en las teorías transformadoras personalistas.

Tanto la Educación Nueva como las teorías pedagógicas personalistas defienden el desarrollo autónomo del alumno como también su actividad creadora y sus intereses. El *individualismo educativo,* como el difundido, por ejemplo, por Ellen Key —*El siglo del niño* (28)—, está tocado por concepciones existencialistas. Cuantas pedagogías supervaloran lo subjetivo y la opinión son pedagogías que adoptan elementos del modelo antropológico

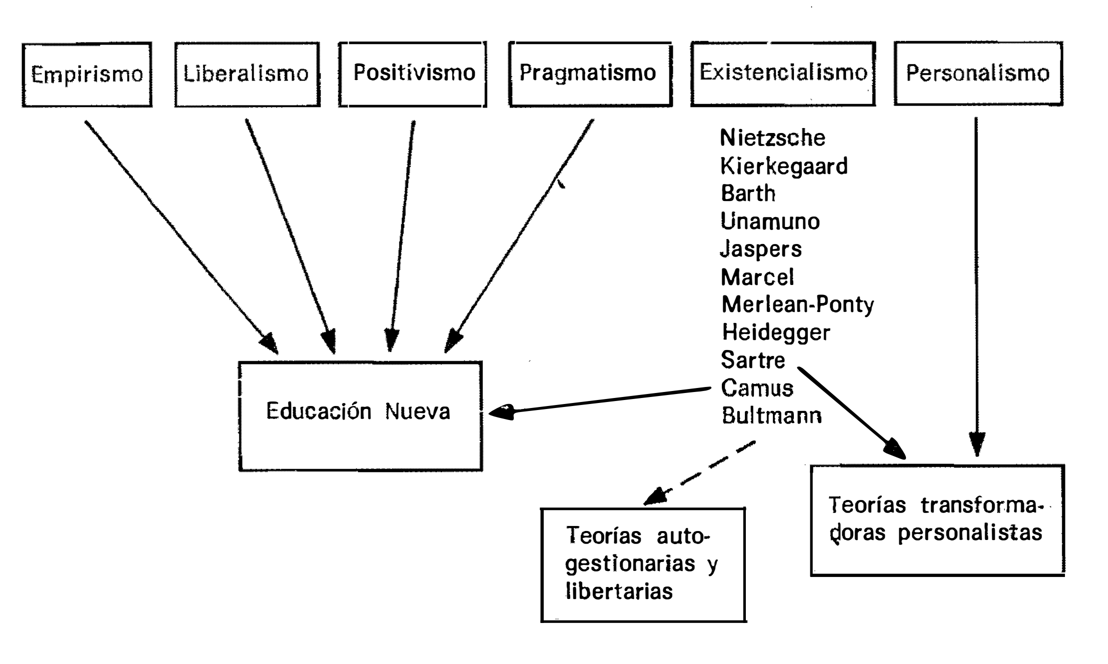


Figura 17.3. — Relaciones de la corriente existencialista.

(28) KEY, H.: *Le siècle de l'enfant,* Ed. Flammarion, Paris, 1900.

existencialista. Sartre ha defendido la indefinición preestablecida del ser humano; muchos pedagogos saben de esta guisa que el alumno puede ser no importa qué, con tal que lo sea sinceramente. Educar a alguien se transforma, así, en una faena que se lleva a cabo según las opiniones de cada cual; lo importante es la temperatura anímica de las convicciones subjetivas de cada educador o, llegado el caso, de intuición, instinto, creencia han substituido al discurso racional. En tales condiciones un educador es exclusivamente un poeta.

El existencialismo ha reivindicado el valor primario, irreductible, de las experiencias humanas sinceras, de espaldas a todo racionalismo. Una existencia banal, corriente, anónima, normalizada, se convierte en inauténtica y desdeñable porque está cerrada y porque no pertenece a uno mismo, sino al insulso «se» —«se dice», «se hace», «se ...»—, el cual incumbe a la colectividad desingularizada. Jaspers, como señala Fermoso (29), entiende la educación como un proceso nunca acabado por entender al hombre como ser siempre abierto a nuevas posibilidades. Educarse es intentar algo nuevo de forma singular, aunque en Jaspers tal singularidad viene ceñida por los condicionamientos espirituales, por la familia, la profesión, la iglesia, la historia...; con todo, la iniciativa sigue poseyendo bulto (30).

El existencialismo ha defendido unos extremos que es fácil descubrir en las pedagogías anteriormente apuntadas. Así ha vociferado la *impotencia de la razón*, reforzando por otro lado el *individualismo prometeico;* el hombre descargado ya de la quimera divina —dioses, esencias y valores dados—, a solas tiene que forjar su futuro. El ser humano es necesidad de proyectar incesantemente; proyectando y llevando a cabo sus proyectos —es decir; existiendo— construye su esencia. Sobre la marcha vamos proporcionándonos sistemas de valores; al asumirlos uno establece *aquello que él es.* Nos responsabilizamos de nuestros valores y de nuestros proyectos. Los alumnos son radicalmente libres.

---

(29) FERMOSO, P.: en *Revista de ciencias de la educación,* Año XXII, n.º 86, pág. 185.

(30) Ibíd., pág. 188.

Bibliografía

ABBAGNANO, N.: *Introducción al existencialismo*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

CAMUS, A.: *L'homme revolté*, Ed. Gallimard, Paris.

CHIODI: *El pensamiento existencialista*, Ed. Montaner y Simón, Barcelona.

DELFGAAUW, B.: *Qué es el existencialismo*, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires.

FOULQUIÉ, P.: *El existencialismo*, Ed. Oikos-Tau, Barcelona.

FULLAT, O.: *La moral atea de Albert Camus*, Ed. Pubul,

JOLIVET, R.: *Las doctrinas existencialistas desde Kierkegaard a Sartre*, Ed. Gredos, Madrid.

KIERKEGAARD, S.: *El concepto de la angustia*, Ed. Espasa Calpe, Madrid.

MARCEL, G.: *Diario metafísico*, Ed. Guadarrama, Madrid.

MERLEAU-PONTY, M.: *Humanisme et terreur*, Ed. Gallimard, Paris.

MOUNIER, E.: *Introducción a los existencialismos*, Ed. Guadarrama, Madrid.

SARTRE, J. P.: *El existencialismo es un humanismo*, Ed. Huáscar,

L'Anthropologie, en Situations IX, Ed. Gallimard, Paris.

UNAMUNO, M.: *Del sentimiento trágico de la vida*, Ed. Espasa Calpe, Madrid.

WAHL, J.: *Las filosofías de la existencia*, Ed. Vergara, Barcelona.

18 - EL HOMBRE COMUNISTA

La paternidad marxista

Karl Marx nació en la ciudad prusiana de Tréveris. Era primavera. Lector de Kant y de Fichte. Fue un romántico, sobre todo en sus inicios. Se adhirió muy pronto a los hegelianos de izquierda. Su tesis doctoral trató un tema filosófico; defendió dicha tesis en 1841.

La pluralidad, en ocasiones contradictorias, de interpretaciones de los escritos de Marx deja al descubierto la dificultad interna de los mismos. Aun en vida, el propio Marx ante algunas hermenéuticas que se hacían de su obra proclamó que él no era marxista. Lenin, Bernstein, Trotsky, Stalin —para poner unos nombres— han realizado lecturas harto distantes, unas de otras, de idéntica producción literaria marxiana.

No nos está ya permitido leer las obras de Marx virginalmente como si se tratara del primer vistazo; llegamos forzosamente con las manos sucias. No se da nunca un saber objetivo de la realidad —aunque se trate del pensamiento de Marx impreso en unos papeles—; no queda otra salida, pues, que, cuando nos ponemos a conocer un «objeto», éste se llegue a nosotros como «objeto conocido» y no como simple *objeto.* Conocer es interpretar, ordenar y, de alguna manera, crear. En el caso de Marx, además, no sólo lo alcanzamos interpretándolo, sino que nos llegamos a él —o él se nos viene a nosotros— a través de otras previas interpretaciones. Y como resulta que éstas son múltiples, empezamos con la perplejidad y la zozobra. No se ha dado en la historia un desarrollo lineal y único de Karl Marx, sino plural; nos encontramos frente a varios marxismos y todos ellos en evolución. No nos referimos solamente a los más vistosos como pudieran ser la interpretación china, o la soviética, o la cubana —la primera—, o la yugoslava, o la italiana, o la checoslovaka de Dubcek, sino a procesos de mayor recato y menos públicos.

Dando de lado a la interpretación que de Marx elaboró Lenin, que no fue por cierto menguada, recordemos la que realizó Stalin, por ejemplo. Su concepción gnoseológica consistente en la dicotomía: «objeto» y «reflejo del objeto», le obliga a defender la tesis del aspecto retardador del *conocimiento espontáneo* y consiguientemente su acción reaccionaria (1). Unicamente una «conciencia privilegiada» puede prever los hechos. El Estado es el único que puede llevar a buen término la solución de los problemas, solución que dejará el camino abierto a la necesidad histórica. Por otra parte, mientras Marx afirma que la estructura social mantiene al Estado, Stalin sostiene lo opuesto. El Estado staliniano, además, pasó a ser el *poseedor de la verdad*, cuando Marx precisamente denunciaba todo Estado como «alienación».

En la vertiente opuesta a la staliniana, la interpretación yugoslava respecto al papel del Estado. Yugoslavia se tomó en serio lo que contenían los textos marxianos sobre la *desaparición del Estado*. Stalin los condenó entonces por «anarquistas». A partir de 1950 empezó la descentralización en provecho de organismos elegidos democráticamente a nivel de fábricas, de ayuntamientos, de distritos, de repúblicas federales y de federación de repúblicas. Pero fue en el año 1953 cuando el Parlamento federal yugoslavo disolvió parcialmente al Estado, desapareciendo ministerios como los de Planificación, Educación y Agricultura. La periferia se hizo con el poder central, cargando el peso sobre los elementos administrativos y aligerando los políticos u opresores.

Si abandonamos el terreno de las realizaciones políticas y nos trasladamos a lo individual del pensamiento, descubrimos un abanico muy amplio en lo que hemos dado en llamar *marxismos* o diferentes modos de entender a Marx. Según es costumbre en las religiones, se habla de «marxismo ortodoxo» —aquel que está en posesión de la verdad predicada por Marx— y de «marxismos heterodoxos» —todos los *demás*, los cuales, por este solo hecho, están en el error—. Cada grupo se autocalifica de ortodoxo siendo heterodoxo el de enfrente; exactamente como sucede en el ámbito de «lo religioso». Para un observador que se halle delante de este mundo interpretativo de Marx, resulta embarazoso determinar quién posee la verdad marxiana y quién se zambulle en la equivocación. Muy de otra suerte, sin duda alguna juzgarán aquellos que estén comprometidos en un determinado grupo *hermenéutico:* los de su grupo serán forzosamente los «ortodoxos». El plurimarxismo nos lleva a sospechar que tal vez no sea tan científico el llamado «socialismo científico»; cuando menos puédese afirmar que no utiliza siempre discursos analíticos, sino simplemente procesos mentales que conducen al ámbito de las «opiniones» y no de los uniformismos.

Puestos a describir los diversos marxismos, a fin de caer en la cuenta de lo difícil que resulta penetrar acertadamente en Karl Marx, vale la pena usar la terminología de Ferrater Mora, consistente en hablar de «marxismo soviéticamente ortodoxo» y de «marxismos soviéticamente no ortodoxos» (2).

---

(1) LEFEBVRE, H.: *Problèmes actuels du marxisme*, P.U.F., Paris, 1960, pág. 113.

(2) FERRATER MORA, J.: *La filosofía actual*, Alianza Editorial, Madrid, 1969, pág. 94.

Haciéndolo así nos entendemos y, por otra parte, no prejuzgamos sobre la validez de unos u otros. El primero es el bueno según Moscú y, en líneas generales, se trata del Marx elaborado por Engels primero y más tarde por Lenin, sibreviviendo en él, todavía en la actualidad, varias de las interpretaciones stalinianas. Se trata de un *materialismo* —primado de la *Physis* sobre la *Conciencia*— que a su vez es realista en la medida en que sostiene el primado del *ser* sobre el *pensar*. Mas no es cuestión de un materialismo mecánico o estático, sino *dialéctico* (con el vocablo «dialéctica» se recubren realidades bastantes diversas). Consideran que su concepción es *científica* aunque con este término no siempre coinciden con aquello que los científicos entienden por «ciencia», y, más bien, apuntan a «materialista» o «antiidealista». Gnosológicamente son *realistas* ya que «conocemos las cosas —sostienen— tal como son», pues la conciencia es simple *reflejo* del *objeto*. El curso de la Historia se explica por sus infraestructuras de producción y, desde esta perspectiva, se habla de *materialismo histórico:* la cultura, las ideologías, las organizaciones son el reflejo de un substrato material que abarca tanto los «modos de producir» como las «relaciones», establecidas entre los hombres, debidas a la producción. Al final de la Historia —otros escribirían Prehistoria— aguarda el «comunismo universal». Para alcanzar éste, es indispensable un *proceso revolucionario* que sólo las clases trabajadoras pueden llevar a feliz término, y eso bajo la dirección infalible del Partido y de la Dictadura del Proletariado.

Al lado, o mejor enfrente, de esta «ortodoxia», se alzan los «marxismos soviéticamente no ortodoxos». No todos padecen igual grado de error, contemplados desde la perspectiva moscovita. Quizá Marx fuera el primer heterodoxo, actualmente, visto con ojos estrictamente soviéticos.

Agrupar por afinidades intelectuales los diversos «marxismos heterodoxos» llevaría a realizar una labor ardua, que apartaría del propósito de este libro; por eso nos decidimos por algo más sencillo aunque menos riguroso. Presentamos un conjunto de nombres agrupados por áreas geopolíticas. El *grupo italiano* tiene como progenitor a Gramsci —a quien algunos calificarán de «ortodoxo», pero que no lo es en la totalidad de su concepción para los ojos oficiales soviéticos—; para este autor, el marxismo es una filosofía de la *praxis* humana y no una disecación de la dialéctica. Débese estar en continuo contacto con lo histórico-social concreto. Lombardo Radice, Luprini y quienes se encuentran alrededor de las revistas «Rinascita» y «Critica marxista» no miran, por ejemplo, con malos ojos un neomarxismo estructural.

El *grupo francés* presenta tres importantes nombres y quizá cuatro: Henri Lefebvre, Lucien Goldmann, Louis Althusser y el cuarto posible nombre es el de Roger Garaudy. Tampoco parece disparatado añadir el nombre de Jean-Paul Sartre a este círculo. Goldmann defiende la tesis de la correlación entre las tensiones socioeconómicas de cada fase histórica y la civilización correspondiente, a través de la mediación de la tensionalidad que se especifica en el cambio civilizatorio (3). Lefebvre y Althusser se oponen

(3) ARANGUREN, J. L. L.: *El marxismo como moral*, Alianza Editorial, Madrid, 1968, pág. 152.

entre sí en la concepción estructuralista de «lo que hay». El segundo ha puesto de relieve el condicionamiento que padece el hombre por las estructuras, y ha desarrollado los elementos estructurales que se hallan en Marx, haciendo notar al propio tiempo cómo la idea de estructura que se encuentra en la producción de Marx resulta más asequible desde el estructuralismo. Lefebvre, por el contrario, está convencido de que el método estructural no alcanza la *realidad,* confundiéndola con la objetivación de ésta. El caso sartriano es particular: Jean-Paul Sartre entiende que el marxismo está falto de una antropología filosófica, la cual puede ser proporcionada por su concepción existencialista.

El *grupo polaco* goza de un conjunto interensantísimo de pensadores marxistas: Kolakowski, Hochfeld, Weselowski, Lange, Schaff. Estos dos últimos son más ortodoxos; no obstante, su pensamiento no es el estrictamente oficial soviético. El grupo polaco ha subrayado, en líneas generales, los valores humanistas del pensamiento de Marx manifestándose en favor de la liberalización.

Bajo el epígrafe de *grupo contemporáneo* puede presentarse a György Lukács, húngaro, a Karel Kosík, checoslovaco, y a Korsch, todos ellos, quien más quien menos, «soviéticamente no ortodoxos». El primero y el último, ya en 1920, presentan una nueva visión de Marx que choca con la soviética. Kosík ha desarrollado una dialéctica de lo concreto entendido como praxis histórico-social, oponiéndose al dogmatismo.

Marcuse, Froom, Thier, Rubel, Lanshut, Axelos, se inscriben en otras tantas modalidades y de marxismos heterodoxos, contemplados desde la Inquisición de Moscú. Al español Francisco Fernández-Santos también cabe situarle en la lista de «herejes».

Ni que decirse tiene que el marxismo de Mao es heterodoxo según los soviéticos.

La perplejidad al acercarse, uno, a la producción de Marx no proviene únicamente de tan variada interpretación como acabamos de ver en panorámica, sino también de la discusión en torno a los «dos Marx»: el primero, *filósofo;* el segundo, *científico.* ¿Cuál de los dos sería el verdadero?, ¿tal vez los dos?, ¿no se da contradicción entre ambos? El primer marxismo histórico se elaboró desconociendo las obras de juventud de Marx. Sabemos que los Manuscritos *económico-filosóficos* escritos en 1844 no se publicaron íntegramente en su lengua original hasta 1932; lo propio sucedió con *La ideología alemana.* Y tuvo que aguardarse a 1927 para ver publicada la *Contribución a la crítica de la filosofía de Hegel.* Nada debe extrañar, pues, que tanto Rosa Luxemburg, como Kautsky, como Labriola, como Plejánov, pongamos por caso, vieran en Marx un científico pero jamás a un filósofo.

Louis Althusser (4) distingue dos estadios en el pensamiento de Marx: el primero es *ideológico* y el segundo *científico.* Entre ambos existe una verdadera «rotura epistemológica» que puede situarse en 1845. *La ideología alemana* constituiría, según Althusser, la crítica de la conciencia filosófica del «primer Marx». Durante la primera etapa, Marx no pasó de ser un ideó-

(4) ALTHUSSER, L.: *La revolución teórica de Marx,* Ed. Siglo XXI, México, 1968, págs. 22-30.

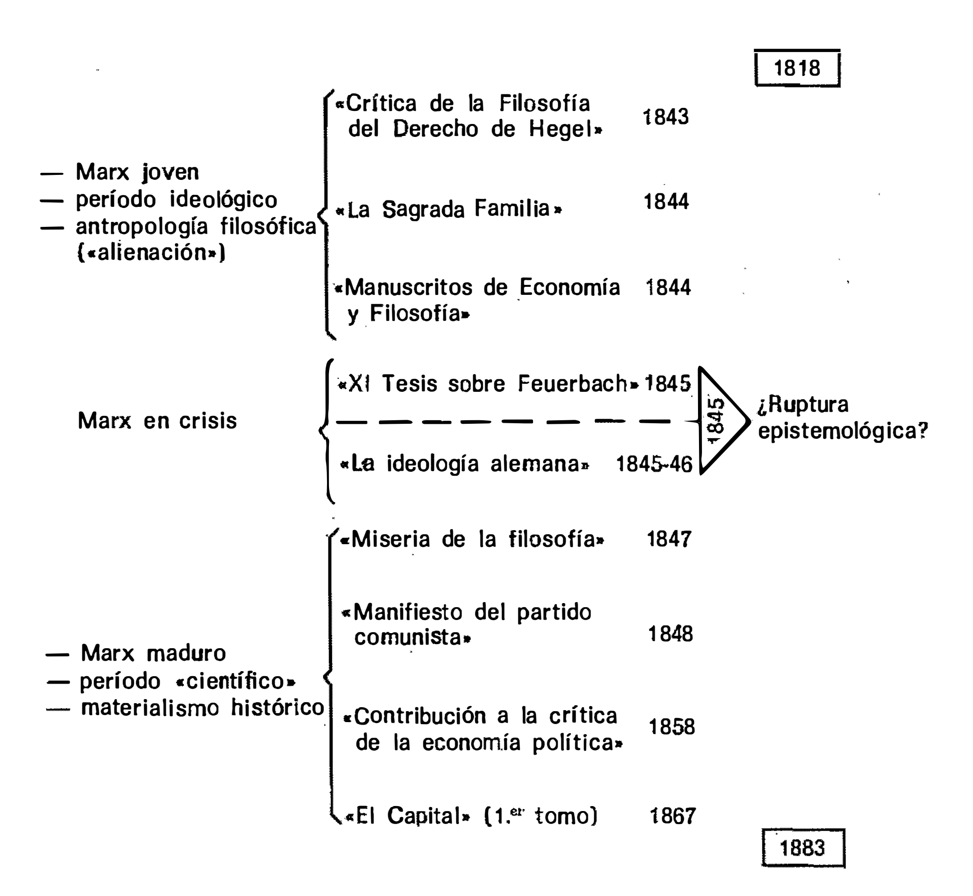


Figura 18.1. — Evolución del pensamiento de Marx.

logo aunque se tratara de un ideólogo de izquierdas. Entre 1840 y 1842 profesó un humanismo racionalista-liberal inspirado en Kant y en Fichte, mientras que de 1842 a 1845 pasó a un humanismo comunitario influido por Feuerbach ([5]). Cada vez se aparta más de Hegel. Los *sucesos* le fuerzan a dar el vuelco definitivo; la organización de la clase obrera francesa, con la «lucha de clases» implicada siguiendo unas leyes propias al margen del quehacer filosófico, le abre los ojos.

([5]) LACROIX, J.: *Panorama de la philosophie française contemporaine,* P.U.F., Paris, 1966, pág. 131.

Criticando al Marx joven, desemboca el propio Marx en el marxismo. En el segundo período no realiza los análisis partiendo del ser humano, sino de una realidad social económicamente dada. Se abandona el concepto de *naturaleza humana* enfrentado al de *individuo humano*, por un nuevo par de conceptos: «fuerzas de producción» y «relaciones de producción».

Bitsakis (6), no obstante, considera que es esquematizar con demasía el hecho de señalar *la ideología alemana* como el punto de separación entre los dos períodos marxianos, el *ideológico* y el *científico*. ¿Acaso, pregunta, es posible separar lo ideológico y lo científico en la obra de Marx? El Marx materialista-dialéctico sigue utilizando aún conceptos hegelianos residuales.

Dejando la tesis de Althusser, lo indiscutible es que hay un salto, tanto de contenido como estilístico, si se comparan los *Manuscritos* con *El capital*, pongamos como ejemplo; hasta tal punto es esto así que uno se ve tentado a hablar de dos marxismos. Pero, probablemente, hablar de uno o de dos marxismos, dentro de la producción de Marx, dependa más del método con que se aborde la obra que de la obra misma. Así, frente a Althusser, Jean Hyppolite (7) rechaza como disparatada la idea de considerar explicable a Marx, a partir de 1847, por las solas obras de la segunda etapa, creyendo, en cambio, que la clave de la economía de Marx es preciso descubrirla en su período filosófico. En la misma idea abunda el comunista polaco Schaff (8).

Por lo que se refiere a si hay uno o dos marxismos en Marx, nos inclinamos, probablemente influidos por Schaff, a considerar un solo Marx ya que, no atinando a descubir contradicciones entre ambos, creemos que se trata de un pensamiento que no reniega de sí mismo, sino que evoluciona, se cientifiza, conservando empero la visión humanista original.

Materialismo histórico

El pensamiento de Marx no pronuncia un juicio sobre el fenómeno capitalista desde un saber trascendente, un *ideal* o una *moral*, pongamos por caso, sino que se limita únicamente —ésta es, cuando menos, su pretensión— a mostrar de qué manera y por qué causas el capitalismo ha hecho aparición, destacando al propio tiempo cuáles son sus posibilidades actuales y cuál es el fin que le aguarda, el cual no es otro que su desaparición inevitable. El «materialismo histórico» constituye el engranaje que da razón del porqué la Historia ha seguido el curso que ha sido el suyo.

Marx, que había sido hegeliano, operó una conversión de su pensamiento durante los años del 1840 al 1847, según precisa Hyppolite (9). Esta meta-

---

(6)) BITSAKIS, E. I.: «La nature dans l'oeuvre de Karl Marx», en la revista *Les études philosophiques*, n.º 3, 1975.

(7) HYPPOLITE, J.: *Etudes sur Marx et Hegel*, Libraire Marcel Rivière et Cie, Paris, 1955, pág. 110.

(8) SCHAFF, A.: *Le marxisme et l'individu*, Librairie Armand Colin, Paris, 1968, págs. 13-60.

(9) HYPPOLITE, J.: Obra citada, pág. 109.

en biología (materia = procesos bioquímicos)

en sociología (materia = práctica social)

«Materia»

en física
- Descartes (materia = extensión)
- Física atómica (materia = energía comprimida)

en metafísica
«naturaleza» ⟷ «espíritu»
«materia» ⟷ «espíritu»

Figura 18.2. — Interpretaciones del vocablo «materia».

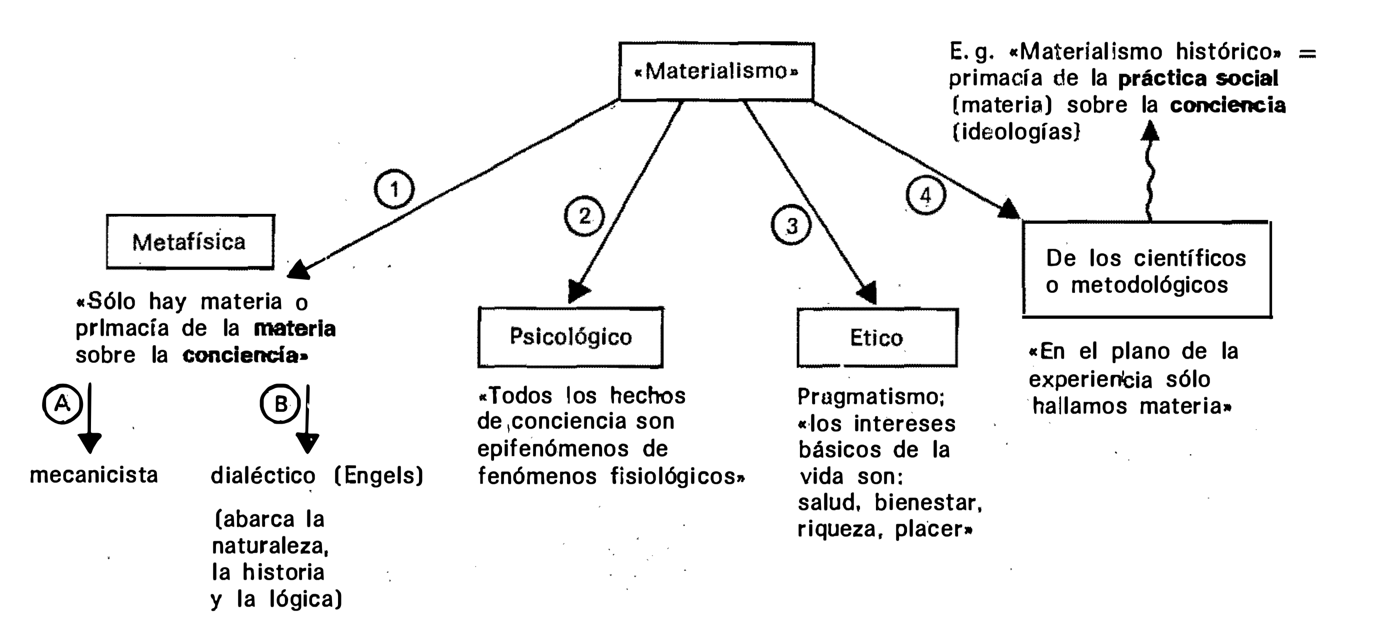


Figura 18.3. — Interpretaciones del vocablo «materialismo».

noia se tradujo en el «materialismo histórico» que es una forma particular de *dialéctica*.

Marx estudia el pensamiento materialista en una obra que data de 1845 y que lleva como título *La sagrada familia*. Frente al «materialismo mecanicista», él se instala en el *materialismo dialéctico*. El mecanicista es un materialismo de corte metafísico que se entiende desde la distinción cartesiana entre la «res cogitans» y la «res extensa», mientras el dialéctico es un materialismo antimetafísico, de raigambre británica, que tiene su antecesor en Duns Scoto quien llega a preguntarse «si no podría, la materia, pensar».

El materialismo de Marx quiere ser una ciencia real y no metafísica, total y no parcelada, que ofrezca una explicación unitaria de todo el hecho humano. Si se apellida dialéctico dicho materialismo es porque, en vez de estudiar los «objetos» aisladamente, los aborda en sus relaciones, en su proceso. Hegel fue quien descubrió el valor de lo negativo, de la contradicción que anida en la realidad. Ahora bien, para Hegel, la dialéctica es *pensada*, mientras que para Marx es histórica.

Tanto Marx como Engels concibieron el materialismo no «vulgarmente», sino tal como empezó a ser acuñado por Hegel, es decir, dialécticamente, y por Darwin, es decir, *evolucionísticamente*. Según Marx, el materialismo no es algo objetivo, contemplable por un sujeto. El monismo materialista de Marx es dialéctico; sujeto y objeto forman una unidad lucrativa, pero una.

Hemos de prestar atención a los conceptos hegelianos y marxistas de la «dialéctica». La antigua dialéctica se fundamentaba en un principio que ofrecía dos vertientes: por un lado una misma cosa no podía ser y no ser al propio tiempo; por otro lado, el intelecto, ante dos proposiciones contradictorias, se ve forzado a afirmar que una de ellas es abiertamente falsa. La dialéctica que comienza con Hegel, por el contrario, hace de la contradicción el nervio mismo tanto de la realidad como del pensamiento. Sin «contradicción», los entes serían inertes y la reflexión vacua y estéril. La dialéctica, para Hegel, es el gran estimulante del *ser* o *pensar*.

Según el pensamiento hegeliano, no existe la contradicción absoluta; ésta sería la *nada*. Tanto la contradicción como la nada son realidades relativas: se refieren a un aserto o a un grado de ser. Vistas así las cosas (10), Hegel no elimina el principio de identidad puesto que toda contradicción hace referencia a cierta identidad. La unidad dialéctica no es sinónimo de confusión de elementos contradictorios, sino unidad que tiene que atravesar la contradicción a fin de establecerse de nuevo en un nivel superior. Acabamos de dar con el concepto de *negatividad*. La negación de la negación es lo verdaderamente positivo, es el fundamento del ser, la real sustancia, el principio mismo del movimiento.

Los marxistas no critican el *Organon* aristotélico, en el que ven la lógica entendida como exigencia de coherencia del pensar, sino el uso puramente formal de dicha lógica; tratamiento que conduce a una metafísica de las esencias.

Desde 1843 a 1859, Karl Marx en colaboración con Engels realiza un

(10) LEFEBVRE, H.: *Le matérialisme dialectique*, P.U.F., Paris, 1949, pág. 19.

análisis crítico del hegelianismo para desembocar en el «materialismo dialéctico».

Marx se mostró duro con la dialéctica hegeliana hasta 1858 en que comienza una aceptación de la misma. Tanto *La ideología alemana* como *Miseria de la filosofía*, para citar dos obras conocidas, contienen expresiones de desprecio respecto a la *Lógica* de Hegel. Trabajando en la elaboración de la *Crítica de la economía política* (8159) y de *El capital* (1867), superó Marx el empirismo en que había caído, al deshacerse de Hegel, y recobró de manera nueva la dialéctica, a base de analizar las conexiones internas de las categorías económicas. Gracias a este nuevo paso era posible el rigor científico. Lefebvre sostiene [11] que el origen teórico y filosófico del materialismo dialéctico es preciso buscarlo en la *Fenomenología* de Hegel y no en la *Lógica*. En la primera de estas obras reside, para Marx, la clave de todo el sistema hegeliano.

Marx estuvo sometido por espacio de ocho años —de 1840 a 1848— a una lucha interna, polarizada entre «lo ideal» y «lo real». Era el momento en que se desembarazaba del legado hegeliano y apuntaba a un empirismo que luego superaría. Este lapso de tiempo transcurre desde los primeros trabajos sobre *La filosofía del Derecho de Hegel* hasta la publicación del *Manifiesto Comunista*. Digerido Hegel, la dialéctica ya no es un proceso intraespiritual, sino real, óntico. La dialéctica fuerza el espíritu y no viceversa. La dialéctica, tal como la concibe Marx, más que un dogma, es una manera de situar los dos grandes elementos de «lo que hay»: la *naturaleza* y la *conciencia*. La primera goza de prioridad. Si, para Hegel, la Historia era la autorrealización de la *Idea*, para Marx, la «idea» es también un producto del proceso histórico. La historia se inicia con la lucha entre hombre y *Physis;* el ser humano tiene necesidad de satisfacer sus exigencias biológicas, por ejemplo, y asalta la naturaleza en torno. Así comienza la Historia, realísticamente, materialmente. Más tarde, los hombres, a lo largo de esta lucha, acabarán estableciendo relaciones sociales entre sí. Estas se hallarán en íntima dependencia de las formas que adopte la lucha —técnicas, por ejemplo— entre ser humano y naturaleza. El sujeto —podrá escribir entonces Karel Kosík [12]— es siempre un *sujeto social*, a pesar de que sea gracias al cognoscente que el mundo existe como cosmos, como orden divino o como totalidad. La actividad que conoce la realidad natural o humanosocial es siempre una actividad del sujeto social.

Desde 1845, Marx profesó verdadera devoción al *materialismo histórico;* culto personal que no terminaría hasta el día de su muerte. En el discurso que su amigo Engels pronunció sobre la tumba de Marx recordó precisamente este objeto de veneración de Marx, diciendo que: «Así como Darwin ha descubierto las leyes de la evolución de la naturaleza orgánica, Marx ha descubierto la evolución de la historia humana».

Con mucha frecuencia se equiparan las expresiones «materialismo dia-

---

(11) Ibíd., pág. 42.

(12) Kosík, K.: *Dialettica del concreto*, Ed. Valentino Bompiani, Milan, 1965, pág. 56.

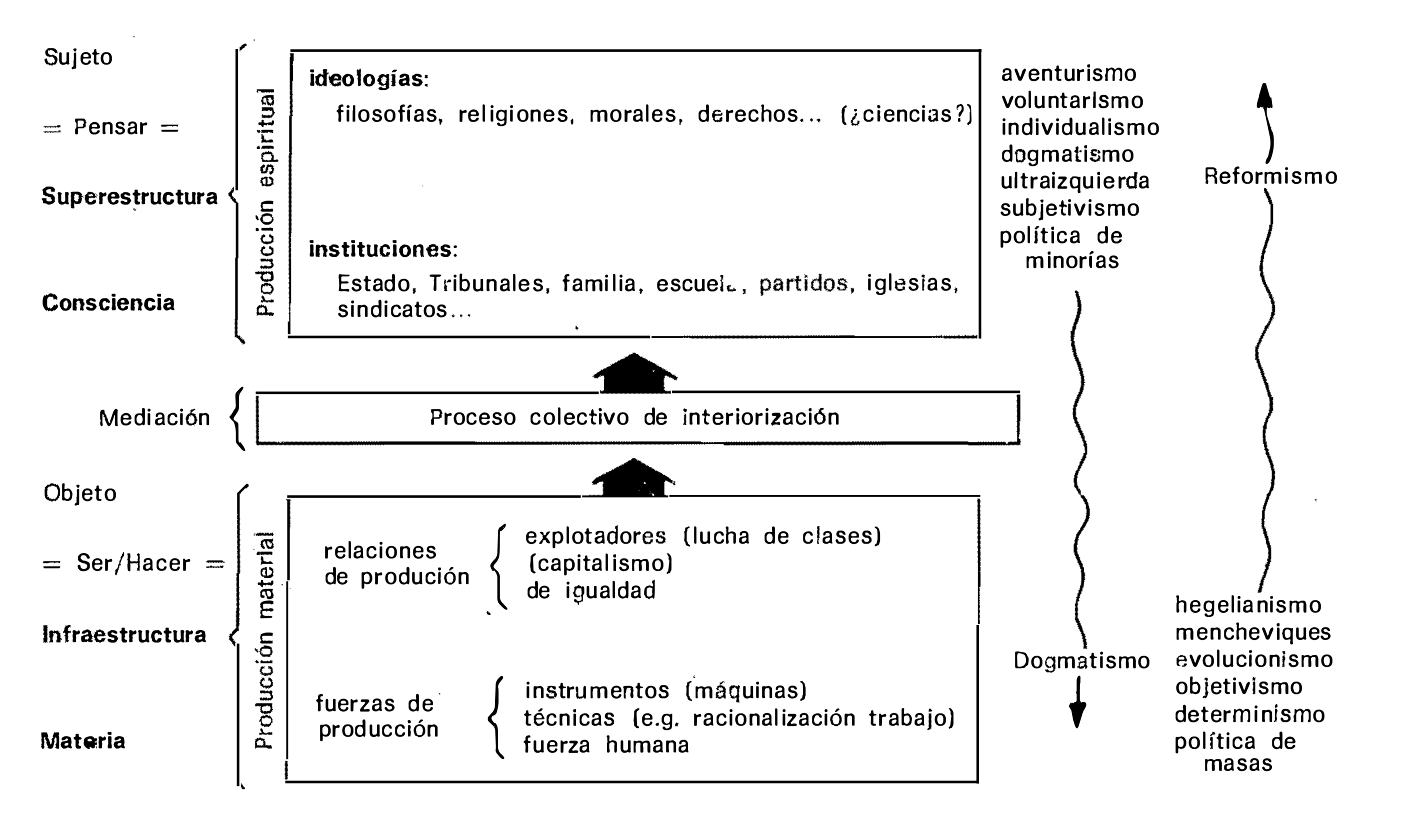


Figura 18.4. — Materialismo histórico.

léctico» y «materialismo histórico», con lo cual se confunden algunos extremos que es preciso deslindar.

El materialismo histórico será, pues, dialéctico desde el primer momento, pero este hecho no conlleva la aceptación del materialismo dialéctico. El materialismo dialéctico se sitúa tarde en la vida de nuestro personaje, y aun hay quien discute si realmente lo aceptó. En la esfera del materialismo histórico, la naturaleza está considerada en función del hombre; de la naturaleza, humanizada ya de algún modo, se parte hacia la sociedad socialista, gracias al trabajo y a la cultura humana que actúan de mediación. En el ámbito por el contrario, del materialismo dialéctico, la naturaleza disfruta de un movimiento dialéctico autónomo, en el seno del cual tiene lugar la historia de los hombres como un momento y una parcela de la gran dialéctica natural. El materialismo dialéctico abraza, de esta suerte, al materialismo histórico como el todo a la parte.

Proseguimos con la exposición del materialismo histórico. Se puede calificar de «idealista» aquel que descuida los hechos constitutivos de la realidad y presta atención desmesurada, en el terreno axiológico, a los fenómenos derivados. Karl Marx se encuentra en el polo opuesto al del hombre idealista. La concepción materialista de la Historia, más que una ciencia, es un criterio de interpretación científica: los hechos medulares de «lo real», aquellos que permiten elaborar la anatomía de la sociedad civil, es preciso buscarlos en la economía política. Para Marx, la *base real* de cuanto hay —sólo hay historia— es la *base material* de la sociedad. Esa *base*, o infraestructura, es la que vamos a precisar.

En toda sociedad hallamos una dialéctica entre «fuerzas productivas» y «relaciones de producción»; una dialéctica que aparece lineal, sencilla, en un primer momento. Las «fuerzas productivas» son múltiples, mas una hay que salta al primer plano: el hombre mismo, entendido como «fuerza-trabajo» que se esfuerza en la humanización de la naturaleza. Las «relaciones de producción», o relaciones que se establecen entre los hombres al producir, también son varias, pero particularmente llama la atención la relación «asalariado-propietario». Cuando, con el transcurso del tiempo, se desarrollan las «fuerzas productivas» —las técnicas por ejemplo— y las «relaciones de producción» quedan como antes, se produce una *contradicción* en la «base» real de la sociedad. Lo común es que una contradicción vaya acompañada de una época de revolución social que tenderá a implantar una nueva «estructura económica de la sociedad». La Historia progresa con esta dialéctica que de todas formas es mucho más compleja de lo que aparenta con su simple enunciado.

Acabamos de hablar de la *base real* o infraestructura de la sociedad, pero resulta evidente que la descripción fenomenológica de una sociedad no acaba en la descripción de sus fuerzas económico-materiales —«fuerzas productivas» y «relaciones de producción»—, pues en ella se descubren otros datos como son las obras de arte, las instituciones, las creencias, el derecho, el Estado, los partidos políticos, las costumbres, etc. Lo que más importa para un buen entendimiento del pensamiento marxista es saber qué tipo de relación se establece entre la base real y este conjunto de realidades que la historiografía puede describirnos en un momento dado, y que llamamos *superestructura* de una sociedad. Con ánimo de precisar: denominamos *infraestructura* o base a las «fuerzas productivas» más las «relaciones de pro-

ducción», y llamamos superestructura tanto a la actividad como a los «productos» de la conciencia.

En líneas generales se puede afirmar que el marxismo sostiene que la historia de la superestructura no es otra que la historia de la realidad económica y social —la infraestructura—, la cual historia da nacimiento a la primera.

Traemos un resumen de las fuerzas motoras de la Historia, resumen inspirado en Politzer ([13]). Según el marxismo:

1. La historia es *obra humana.*
2. La acción realizada por la historia está determinada por la *voluntad.*
3. Dicha voluntad es expresión de las *ideas* vigentes.
4. Las ideas son el reflejo en el campo de la conciencia de las *condiciones sociales* donde se engendran.
5. Las condiciones sociales determinan las *clases sociales* y las luchas que se establecen entre ellas.
6. Dichas clases, a su vez, están determinadas por las *condiciones económicas.*

Las seis capas superpuestas descansan en última instancia sobre la sexta. No hemos traído nada nuevo, pero es muy probable que más de un lector se haga más cargo así del juego entre *base* y *superestructura.*

El hombre hizo su aparición el día en que un ser se encaró con la naturaleza, dando origen con ello a la *técnica* —una hacha de piedra, por ejemplo—, dando existencia a las «fuerzas productivas». La relación dinámica y bilateral «hombre-naturaleza» constituye el punto de arranque de todo el engranaje socio-histórico. Las diversas técnicas dan nacimiento a relaciones de propiedad o «relaciones de producción». El conjunto de «fuerzas» y de «relaciones» es lo que Marx llama *base* real de la sociedad.

Por encima de la *base* o infraestructura se sitúan todos aquellos elementos de la sociedad que es costumbre llamar «productos del espíritu», como el arte, la política, las instituciones, las ideologías —la religión y el fascismo, pongamos como ilustración—, el derecho, el Estado. A este conjunto se le denomina superestructura.

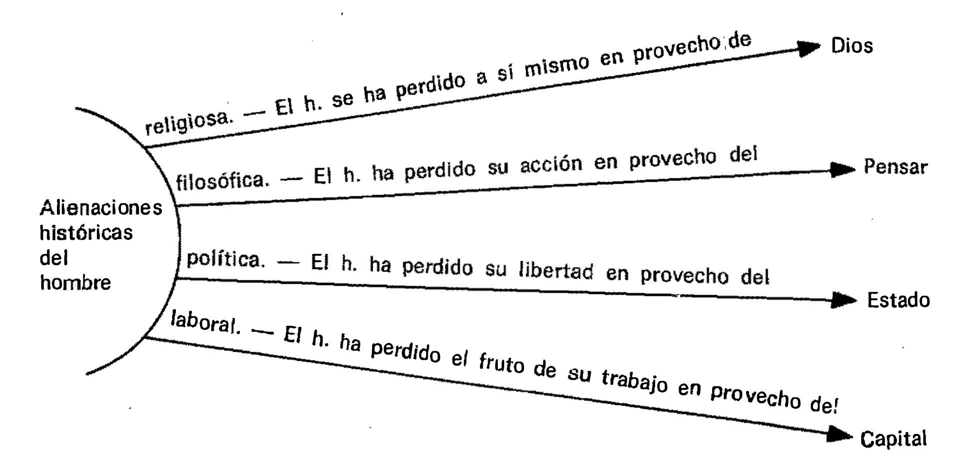
Marx es materialista porque determina la historia del *pensamiento* —superestructura— con la historia del *ser* —base—. La acción de los valores espirituales en el curso de la Historia está posibilitada, aun en su propia *entidad,* por el desarrollo económico.

([13]) POLITZER, G.: *Principes élémentaires de philosophie,* Ed. Sociales, Paris, 1961, págs. 214-215.

Resumiendo con el mismo Marx el par de características apuntadas, diremos que el hombre es un «ser natural» y un «ser genérico». Con estas fórmulas un tanto ambiguas, Marx designa las relaciones que el hombre tiene con la naturaleza y con la sociedad. El primer grupo de relaciones se origina porque el ser humano es un sujeto lleno de necesidades y dirigido, por tanto, a objetos. La relación más significativa de este grupo es el trabajo, gracias al cual, el hombre se autofabrica, transformando los objetos para dar pábulo a sus necesidades. Pero el hombre también es el centro de las relaciones sociales, y para que llegue a autocrearse es imprescindible que realice su «ser genérico», es decir, social e histórico.

La enajenación humana es un dato irrecusable. Se trata de una alienación profunda y no superficial como creyera Feuerbach. Para éste, la religión ciertamente enajena, pero el hombre que la elabora podría sin mayores esfuerzos entrar en posesión de sí mismo porque, en el fondo, ya está conciliado consigo mismo. No es éste el punto de vista de Marx; según éste, si se produce religión —que es una forma alienada— es porque el productor de la misma está intrínsecamente alienado.

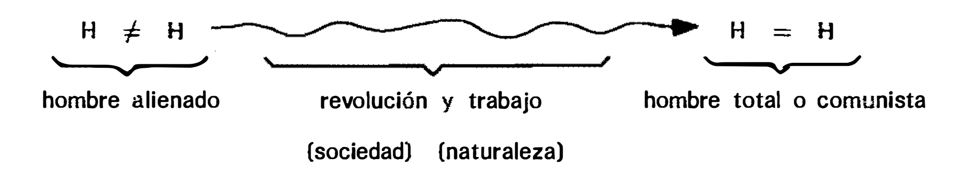
En el campo de las elienaciones, se da una axiología; existen alienaciones superficiales, pero hay una «alienación-base». Toda la teoría de Marx descansa en la hipótesis de que existe una alienación tal que no sólo sea *abstracción*, sino que también sea *realidad*. Si tal alienación existe, lleva consigo el hontanar de su propia supresión y con ello la eliminación de las demás abstracciones alienantes.



Marx anula sucesivamente las alienaciones religiosa, filosófica, política y social, a fin de enfrentarnos, por último, con la alienación fundamental que es la económico-productora. Aquí reside la clave del mal, pero también la clave de la salvación. Una vez que se haya tomado conciencia del hecho, será posible fabricar el *hombre* definitivamente, luchando en contra de la «alienación-raíz».

Como también predicaron Hegel y Feuerbach, Marx pretende hacer coincidir el individuo con el *universal genérico*. La diferencia reside en que Marx

da un contenido muy preciso a este universal: el «ser genérico» del hombre no es otra cosa que el conjunto de relaciones socioeconómicas que permiten que todos los sujetos humanos satisfagan solidariamente sus necesidades constitutivas.



No solamente el trabajo es mediación entre el hombre y la naturaleza, también desempeña el papel de *mediación social;* fundamenta la constitución de toda sociedad.

El segundo gran método antropogenético es la *revolución.* Marx está convencido que el ente humano, tanto como especie que como individuo de la especie, es un producto histórico-social.

Esta convicción le conduce a modificar la sociedad —revolución— a fin de obtener una humanidad nueva.

Si el hombre está enajenado, deshumanizado, se debe a que su manera alienada de trabajar engendra la propiedad privada, la cual, a su vez, refuerza tal forma de trabajar. Para liquidar en su raíz la deshumanización es indispensable abolir la propiedad privada.

La revolución, pues, se dirigirá principalmente a la supresión de la propiedad privada de los bienes de producción. De momento, los instrumentos de producción se pondrán en manos del Estado —fase socialista o colectivista—, en espera de poder implantar el comunismo en su día.

Una dificultad interna asoma en el tema de la revolución. ¿Qué influencia tiene sobre ella la contradicción entre «fuerzas productivas» y «relaciones de producción», o sociales? ¿Y qué peso hay que atribuir a la voluntad, a la «conciencia»?

Si los hombres no caen en la cuenta del hiato intolerable entre «fuerzas productivas» y «relaciones de producción», la revolución no se dispara por muy a punto que estén las condiciones objetivas.

Preciso es abolir la «alienación» mediante el *trabajo* y la *revolución.* Y ahora cabe preguntarse: *¿para qué?*, ¿para ir adónde? Según se mire, el pensamiento marxiano es una filosofía de la Historia y esto quiere decir que la historia humana no es una suma de hechos *contiguos* —decisiones particulares, ocurrencias, descubrimientos, instituciones, intereses—, sino un conjunto de hechos *continuos* —con continuidad, en vez de simple yuxtaposición—. Y si hay continuidad, y no absurdo de pura cantidad, es debido a que, con el movimiento histórico, se va a *alguna parte.* La historia, de esta suerte, es una totalidad en sucesión que se dirige hacia un estado privilegiado que confiere sentido al resto.

El proletariado desempeña un papel soteriológico en la tesis de Marx. Habrá salvación colectiva llevada a término por un grupo particular; algo así como «la salvación de todos realizada por el pueblo judío». El Marx joven conoció la tradición judeocristiana. La misión liberadora del proletariado

Antropología marxista

¿Qué idea poseía Marx del ser humano? He ahí un interrogante sumamente importante para saber a qué atenernos respecto a la educación marxista.

El vigésimo Congreso del Partido Comunista soviético liberó a muchos intelectuales comunistas del dogmatismo staliniano, con lo ha progresado ampliamente la interpretación humanista de los escritos de Marx. Antes se conocían ya sus *Obras de juventud*, pero el corsé impuesto por Stalin —endiéndase su «dogmatismo»— no permitía pensar en libertad.

El Marx humanista entra de lleno en el pensamiento occidental. Autores como Erich Fromm y Rodolfo Mondolfo rescataron a Marx de la hermenéutica oficial moscovita, occidentalizándolo.

Quien se niega a admitir la existencia de un humanismo marxista es el comunista francés Louis Althusser.

El humanismo de Marx tiene mucho que agradecer al antropologísmo de Feuerbach con haber éste recibido tan duras críticas de aquél, por su naturalismo de miras cortas. Feuerbach había logrado que la antropología teocéntrica cediera el paso a una entropología antropocéntrica. Marx tenía que enlazar la antropología con los factores socioeconómicos.

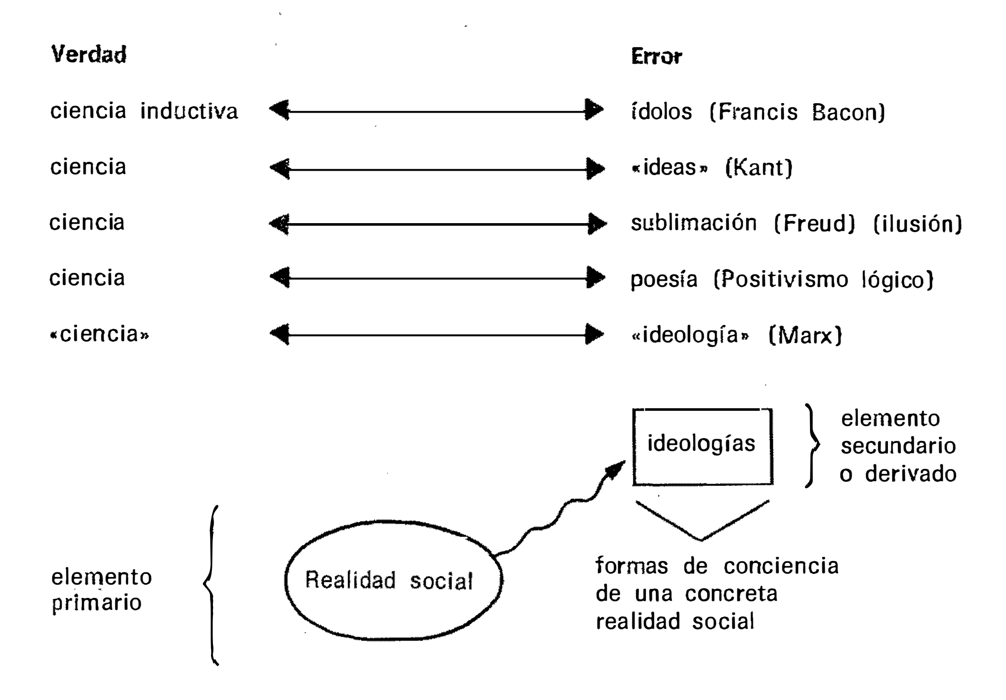


Figura 18.5. — Origen de las ideologías.

Lo primero que llama la atención en la antropología de Marx es su *realismo.*

Marx ha mostrado que una política, la que sea, fundada en el «hombre en general», en la «justicia en general» y en la «verdad en general», una vez ha abandonado los sitiales de la visión contemplativa y se ha internado en la historia concreta, acaba siempre funcionando en provecho de unos cuantos. Su humanismo se desentenderá del «hombre en general», dado que los resultados del mismo son inhumanos. También aparece su realismo al negarse a admitir la distinción de temas económicos, políticos, filosóficos, jurídicos, sociales, religiosos..., porque, de admitirla, se pierde pie sobre lo de bulto, intentando entonces descansar sobre la sombra. Marx apuntará constantemente a la convergencia y engranaje de todas estas cuestiones; simplemente porque andan imbricadas en el devenir histórico.

Marx enfoca al hombre con el máximo realismo. La filosofía promete siempre la Vida, el Bienestar, la Verdad, es decir cosas totales y eternas, pero jamás las proporciona de hecho. El pensamiento filosófico, es, por lo tanto, insuficiente y debería ser suprimido. Al ser humano se le encuentra más allá del pensar; se le halla en «lo real». Muy temprano cayó Marx en la cuenta del riesgo que se encerraba en la alienación filosófica; a partir de 1843 atacará la actividad de la conciencia proponiendo una reducción sociológica de la misma.

No se define el hombre con relación a nada que no sea él mismo, concebido como quehacer histórico.

Para Marx, el hombre es histórico, no metafísico. Feuebach, después de destruir la idea de Dios, continuó presuponiéndola al admitir una esencia universal del hombre, la cual suponía un creador para fijarle tanto la vocación como el deber. Marx advirtió que el ser humano es una realidad únicamente terrenal y totalmente intrahistórica. El «materialismo histórico» supera la filosofía feuerbachiana; la creación del hombre por sí mismo es un proceso real.

Dos fundamentales y fundantes características posee el ser humano según Karl Marx: es un ser *natural* y un ser *social.* En los *Manuscritos de 1844* escribe: «En cuanto a ente natural, el hombre *viene* dado». Originariamente, por tanto, el hombre no es más que Naturaleza, un pedazo de la misma. En la base de todo lo humano tenemos la naturaleza biológica y material.

La segunda de las características es la más original: el hombre es un ente social. El ser humano no es puro animal.

El ser humano ha sido creado por la sociedad, al propio tiempo que crea a ésta. Se trata de una convicción que se halla tanto en los *Manuscritos de 1844* como en la *Contribución a la crítica de la filosofía del Derecho de Hegel.*

- El hombre
  - subjetivivado (el «yo»)
  - objetivado o cosificado (sus «productos»)
    - correctamente = simple objetivación
    - incorrectamente = alienación
      - ideológica (filosofía, religión...)
      - sociopolítica (Estado...)
      - económica o «fetichismo de la mercancía»

es necesaria y universal. La Historia se dirige hacia una *salvación;* está, pues, orientada y es inteligible.

El hombre se reintegrará a sí mismo, al final de un proceso socioeconómico que identificará producción y consumo, necesidad y disfrute, trabajo y libertad. Suprimidas las alienaciones, el sujeto será plenamente objeto, y éste quedará penetrado de subjetividad; la justificación ocupará el lugar del desajuste.

Una síntesis superior, que pondrá punto final a las contradicciones, es el término justificador de todo el proceso comunistizante. Este término beato será el *hombre total*, universal, el hombre que se hallará en la plenitud de su personalidad. El objetivo de todo afán marxiano, aun en su libro *El capital*, no es otro que la obtención de este «hombre nuevo», totalmente desalienado. El «hombre total», es uno con la naturaleza y totalmente identificado con la sociedad; es el *hombre comunista*, el comunitario por excelencia.

La reconciliación en la sociedad marxista será *total*. Se habrán suprimido las alienaciones y se instaurará por primera vez el *hombre*, el hombre entero y completo. Con ello se terminará la prehistoria y comenzará la verdadera historia humana.

Varias señales anunciarán tanta perfección y bienestar; señalamos tres, siguiendo a Marx. Ya no habrá Estado, ni partidos, ni clases sociales. Si el Estado es el instrumento de que se vale una clase social para dominar a las otras, resulta evidente que cuando ya no existan clases sociales, al Estado le tocará desaparecer.

El signo más evidente de que un grupo humano ha llegado al final, al *comunismo*, es la ausencia de clases sociales. El dominio político de la clase obrera, predicado en el *Manifiesto*, parece indicar la sobrevivencia de clases sociales, pero esto es puramente metodológico; al término del trayecto, nos dice Marx en *Miseria de la filosofía*, ya no habrá dominio alguno de clase social, dominio que culmina siempre en una violencia política.

Sobre la desaparición de la división del trabajo —otro signo de la sociedad comunista—, tiene Marx un texto abiertamente utópico en *La ideología alemana;* escribe: «En la sociedad comunista, la sociedad ordena la producción general y me da así la posibilidad de hacer hoy esto, mañana aquello; de cazar por la mañana, de pescar por la tarde, de cuidar el ganado por la noche o criticar mi misma alimentación, sin devenir ni convertirme por eso en cazador, ni en pescador, ni en pastor o crítico, siguiendo, no obstante, mi gusto». El trabajo será, afirma Engels en el *Anti-Dühring*, un placer. El trabajo dejará de ser oposición entre labor intelectual y labor manual, convirtiéndose en necesidad vital, sostiene Marx en *Crítica del programa de Gotha.*

Toda la política de Marx descansa sobre una finalidad presupuesta que no pertenece al terreno de los hechos, sino al de la voluntad; el *hombre total*, la sociedad comunista, la desaparición de las clases y del Estado, la liquidación de la especialización laboral... constituyen una escatología que se halla en el mismo plano que la sociedad cristiana o la sociedad burocrática de Hegel.

Aun en el supuesto de que la humanidad alcanzara el estadio beatífico comunista, quedarían todavía varios problemas por resolver, tales el conocer, el amar, el ser amado y el tener que morir y padecer enfermedades.

La *sociedad comunista,* con ser muy perfecta, será —si adviene— muy imperfecta y andará muy trabajada de problemas varios y graves para el hombre.

Después de haber contemplado en escorzo la antropología de Marx, nadie va a dudar del papel que le queda reservado a lo que otros llamamos *persona* humana. Marx no ve en la personalidad ninguna característica de espiritualidad y, consiguientemente, de autonomía con relación al mundo material, al conjunto de seres humanos reales. La «personalidad» es un producto social; está en función de las relaciones sociales.

Schaff (14) expone la concepción marxista en torno a la ontología del individuo en estos términos: «El individuo es una parcela de la naturaleza y de la sociedad, y este hecho determina su estatuto ontológico. Es una parte de la naturaleza, dotada de inteligencia y que transforma conscientemente el mundo, y, como tal, el individuo forma parte de la sociedad. Como totalidad natural-social no tiene necesidad para ser comprendido de ningún factor que se halle al margen de la realidad objetiva». La antropología marxista, por lo que acabamos de considerar, es máximamente antropocéntrica.

La concepción antropológica de Marx conoce, pues, dos vertientes: una negativa, consistente en suprimir las alienaciones, y otra positiva, proponerse realizar al *hombre total.*

Suchodolski (15) al enfocar la antropología filosófica marxista subraya el hecho de que Marx se apartó del *sensualismo* por ver, éste, en el ser humano un ente totalmente pasivo, como también se distanció del *idealismo* hegeliano por perder, éste, al hombre en la teoría. Según Marx, el ser humano no se realiza ni en el pensamiento contemplativo ni en las sensaciones, sino en el trabajo. Por rechazar toda forma idealista también criticó Marx la reforma de la *conciencia* operada por Feuerbach; sólo en la práctica revolucionaria puede salvarse el hombre.

La pedagogía surgida de los anteriores presupuestos antropofilosóficos se destacará de las pedagogías liberal, nacionalista, religiosa y moral, naturalista, utilitaria, personalista y culturalista. Será —o tendría que haber sido— una pedagogía antropogenética vinculada con el trabajo y la revolución.

Los herederos

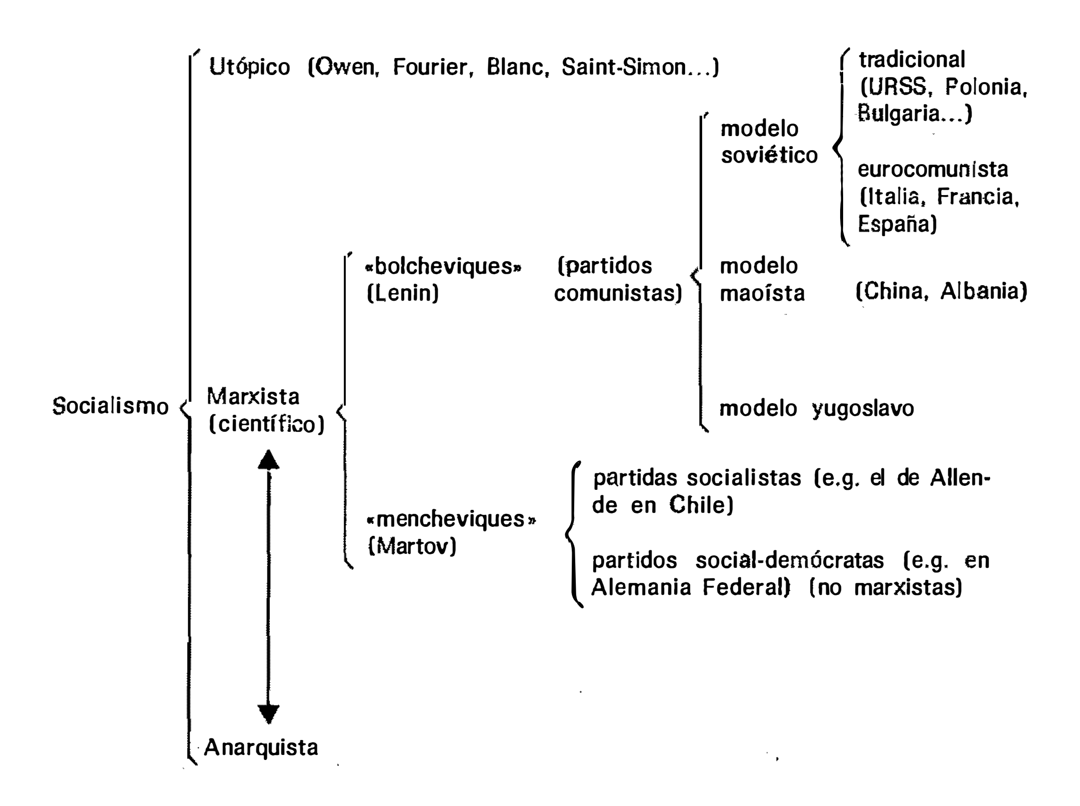
Los herederos de Marx han sido y son múltiples. Valga una breve letanía: Kautsky, Labriola, Bernstein, Sorel, Plekanov, Axebrod, Lenin, Stalin, Rosa Luxemburg, Lucaks, Gramsci, Bauer, Trotsky, Mao, Tito, Kardelj, Ho Chi Minh, Fidel Castro, Che Guevara, Kruschef, Marcuse, Lefebvre, Garaudy, Althusser, Dubcek, Ota Sik... Entre ellos se dan divergencias más que subs-

(14) SCHAFF, A.: Obra citada, pág. 113.

(15) SUCHODOLSKI, B.: *Fundamentos de pedagogía socialista,* Ed. Laia, Barcelona, 1976, págs. 219-242.

tanciosas. Piénsese además en los modelos tan diversos de sociedades que ha producido el mismo pensamiento de Marx: sociedades soviética, yugoslava, china, checoslovaca de Dubcek, cubana... y la recientemente dibujada por el eurocomunismo.

En el tomo IV de *La filosofía contemporánea* (16), Kolakowski lanza la idea de que las diferencias que presentan los comunistas actuales, tanto en lo tocante a la teoría como en lo referente a la acción, tienen su fuente de origen en las diferencias que ya hubo entre Marx y Engels. Este último integraba completamente la historia del hombre en el proceso de la naturaleza. Para Engels, el materialismo histórico es sólo una parcela del totalizador materialismo dialéctico. La dialéctica de la naturaleza impera en la historia humana; se trata de un naturalismo. Marx, en cambio, ve en el mismo hombre la raíz del hombre. Mientras para Engels sólo hay ciencias, según Marx sólo hay praxis. Engels de esta guisa se presta más a una interpretación «reformista» mientras Marx puede interponerse fácilmente en términos «revolucionarios».



(16) VARIOS: *La philosophie contemporaine* (4 vol.), Ed. Vrin, Paris, 1972.

Al referirnos a los herederos de Marx pensamos propiamente en los teóricos y no en las realizaciones político-históricas, algunas de las cuales presentan serios visos de fracaso en vistas a forjar al «hombre nuevo». Así la República Democrática Alemana confesó su fracaso cuando en 1961 tuvo que construir un muro, pues ya habían escapado casi tres millones de ciudadanos hacia la Alemania Federal. El filósofo Ernst Bloch, a pesar de considerarse marxista, también tuvo que huir. Más recientemente las autoridades expulsaron a protestatarios: al poeta Peter Huchel, al también poeta Wolf Biermann, el escritor Juergen Fuchs..., formados ya en la nueva sociedad sin clases.

El marxismo occidental ha producido la Escuela de Frankfurt —Adorno, Horkheimer, Habermas, Benjamin, Marcuse— que posee una riqueza indiscutible; no obstante, abandonamos su presentación limitándonos a unos pocos herederos, significativos a título muy diverso: Lenin, Mao y Althusser. Las distintas pedagogías marxistas acusan la hermenéutica de Marx en ellas privilegiada.

Lenin desarrolla aspectos de la obra de Marx y los aplica a los problemas históricos de su época. Por tratarse de un tema discutido en la actualidad nos centramos en él; nos referimos a la «dictadura del proletariado». Marx empleó raras veces esta expresión; con todo, la utilizó en once ocasiones. En carta de Weydemeyer, de 5 de marzo de 1852, escribe, por ejemplo, que la lucha de clases conduce necesariamente a la dictadura del proletariado.

Sin embargo, Marx llamó la atención sobre la diferencia entre «dictadura del proletariado» y «dictadura del partido revolucionario». ¿Cómo puede el proletariado ejercer la dictadura?; la respuesta la proporciona Lenin y no Marx. En *La enfermedad infantil del comunismo,* Lenin defendía en 1920 que dicha dictadura la ejerce el proletariado organizado en sus «soviets», los cuales han de estar dirigidos por el partido comunista bolchevique. Tal dictadura, dirigida por el Partido, prosigue Lenin en la misma obra, será durísima, sangrienta y no sangrienta, violenta y pacífica, militar y económica... Este encarna los intereses históricos de la clase obrera convirtiéndose en la vanguardia de la misma. El Estado, y un Estado fuerte, persistirá durante la dictadura del proletariado —del Partido.

Mao Tse-Tung proporciona una interpretación de la obra de Marx muy diferenciada. Concibe la revolución socialista como un movimiento ininterrumpido mediante el cual el hombre transforma su visión del mundo dando lugar a una nueva civilización. La superestructura socio-histórica —ámbitos institucional e ideológico— es algo más que un reflejo de la infraestructura de producción. «Cuando las superestructuras tales como la política, la cultura, etc., impiden el desarrollo de la base económica, las reformas políticas y culturales pasan a ser los factores más importantes y decisivos» ([17]). El *proletariado* es más que una clase económica, transformándose en manos de Mao en un «talante» que deberá sobrevivir aun en el momento en que

([17]) MAO TSE-TUNG: *Cuatro tesis filosóficas,* Ed. Anagrama, Barcelona, 1974, pág. 62.

las condiciones materiales de la existencia se acerquen a la abundancia. Mao acusa de «revisionistas» a cuantos creen que las solas estructuras económicas pueden engendrar el nuevo talante moral.

En la renovación de la superestructura, o mentalidad, pesan más las masas que el Partido; «El pueblo, y únicamente él, es la fuerza motriz, el creador de la historia universal» ([18]).

Dado que todo cuánto se ha obtenido mediante la lucha sólo puede conservarse con ella, la revolución será permanente; cambiarán únicamente las armas del combate. Las ideas socialistas, y sólo las ideas, sirven para combatir las ideas burguesas.

Althusser se inscribió en el Partido comunista francés cuando tenía 30 años. Fue en 1948. Con su vuelta a los textos marxianos rompió con el dogmatismo grisáceo que se limitaba a citar a Marx como otros citan la Biblia; es decir, al margen de todo análisis teórico serio.

El verdadero marxismo de Marx, según Althusser, no se inicia hasta los años 1845-1846 con la elaboración de «La Ideología Alemana». Durante dichos años colocó la «ruptura epistemológica» que separa el Marx joven del Marx maduro. Después Althusser ha precisado sus afirmaciones señalando que la «ruptura epistemológica» de Marx constituye una continuidad progresiva que no termina hasta la muerte de Karl. No resulta cómodo, desde tal perspectiva, leer a Marx ya que se trata de descubrir el *verdadero marxismo* a lo largo de la obra marxiana desde 1846 hasta su deceso. La clave de esta lectura la encuentra Althusser en la lucha de clases, la cual se halla a la vez en el centro del pensamiento marxista y en el centro de la vida obrera. Marx transformó la experiencia política, que había tenido en el movimiento obrero, en teoría científica. Los griegos entregaron a la humanidad el ámbito matemático, a partir del cual Platón elaboró su filosofía. Galileo descubrió el continente físico, sobre el que Descartes produjo su filosofía. Marx funda a la vez una ciencia nueva —el materialismo histórico— y una nueva filosofía —el materialismo dialéctico—, nacida de la reflexión en torno a la ciencia de la historia. La nueva filosofía es radicalmente política y sólo puede inteligirse desde la lucha de clases. La filosofía es la misma lucha de clases en la teoría. «La historia es un inmenso sistema *natural-humano* en movimiento, cuyo motor es la lucha de clases. La historia es un proceso, pero un proceso *desprovisto de sujeto*» ([19]).

Makarenko y Blonskij

Makarenko hace una confesión explícita y cordial de su fidelidad al marxismo; está seguro de poseer la verdadera pedagogía soviética, está convencido de haber logrado la interpretación educacional más ortodoxa del pensamiento marxista. Al hablar de su colonia «Gorki», dice: «Estoy perfecta-

---

([18]) MAO TSE-TUNG: *Citations du Président Mao Tse-tung*, Edi. en langues étrangères, Pequín, 1972, pág. 146.

([19]) ALTHUSSER, L.: *Réponse à John Lewis*, Ed. Maspéro, Paris, 1973, pág. 31.

mente convencido de que aquí, en la colonia, tenemos la auténtica pedagogía soviética y, es más, de que en casa impartimos la educación comunista» ([20]). La interpretación pedagógica del marxismo establecida por Makarenko gozó del favor oficial a partir de 1929, año en que el general Bubnov sustituyó a Lunatcharski en el ministerio de Educación pública, y el mismo año de la expulsión de Trotsky de la U.R.S.S. Antes de esta fecha, Makarenko era mirado con recelo.

A los diecisiete años, Makarenko obtuvo el título de maestro. Corría el año 1905. En 1914 obtuvo una beca en el Instituto Pedagógico de Poltava, y allí simpatizó con el movimiento bolchevique que, hasta entonces, sólo había conocido vagamente. Leyó con devoción a Marx, a Engels y a Gorki.

Nombrose a Makarenko director de una investigación educativa que él denominaría «Colonia Gorki», centro situado cerca de Poltava. Corría el mes de septiembre de 1920, y él pasó aquel invierno leyendo obras pedagógicas. Los muchachos que debía educar eran seres abandonados y delincuentes, y su número llegó a los ochenta.

El 8 de julio de 1928, Gorki en persona visitó la Colonia que ostentaba su nombre. Seguidamente, Makarenko abandonó la dirección de la misma, puesto que su método no era considerado «soviético» por los dirigentes ucranianos.

Makarenko pasó a dirigir la Comuna «Dzerjinski» a la que él denominaría «Colonia Primero de Mayo», en el otoño de 1928, y permanecería al frente de ella hasta 1935.

En 1935, a los 47 años, Makarenko fue nombrado vicedirector de la Sección de Colonias de Trabajo, en Ucrania.

Los acuerdos del Comité Central del Partido comunista ruso, el 5 de mayo de 1936, declararon oficialmente ortodoxa la Pedagogía de Makarenko, contra la propugnada por sus adversarios.

Makarenko se apropió totalmente del sentido realista del hombre comunista. La pedagogía no puede ser el resultado de una reflexión, sino el resultado de una experiencia, de una observación. La pedagogía makarenkiana no es impuesta desde el interior, sino ofrecida por el contorno. «Yo creo que un medio educativo sólo puede ser obtenido a través de la experiencia, comprobada y confirmada por los resultados de ciencias como la psicología y la biología» ([21]). Datos y ciencias de los datos. Nada más. La pedagogía se instala dentro de la Historia entendida dialécticamente.

La pedagogía de Makarenko formaría verdaderos proletarios, es decir, hombres conscientes de la realidad en situación. En la Colonia Gorki, los muchachos han de «vivir honestamente, como auténticos proletarios, para ser, al salir de la Colonia, auténticos Komsomols que proseguirán inmediatamente la construcción y la consolidación del Estado proletario» ([22]). Y es

---

(20) MAKARENKO, A. S.: *Poème Pédagogique,* (II), Ed. en langues étrangères, Moscú, pág. 254.

(21) MAKARENKO, A. S.: *Problemi delleducazione scolastica sovietica,* citado por Braido en *Makarenko,* Ed. La Scuola, Brescia, 1959, pág. 59.

(22) MAKARENKO, A. S.: *Poème Pédagogique* (III), pág. 209.

que la verdad reside en el proletariado, en las masas. Marx no ha inventado una filosofía para el proletariado; en todo caso ha realizado una filosofía del proletariado.

Desde los primeros tiempos de la Colonia Gorki, Makarenko llegó al convencimiento de que el éxito de la educación no depende de los libros, sino de la actividad capaz de corregirse. «El principal beneficio que obtenía de estas lecturas fue la convicción, que de repente se transformó en certidumbre, de que no ponían entre mis manos ninguna ciencia ni teoría alguna, y que éstas debían ser extraídas de la suma de fenómenos reales que pasaban ante mis ojos» (23).

Luchó especialmente contra los materialistas mecanicistas que, en el terreno de la pedagogía, se habían inspirado de Dewey. Así, durante la inspección que soportó cuando estaba al frente de la Colonia Gorki, hubo el siguiente diálogo entre los inspecotres y Makarenko:

«—¿Tenéis gabinete de pedagogía?
—No, no lo tenemos.
—Pues, entonces, ¿cómo estudiáis la personalidad?
—¿La personalidad del niño? —pregunté con la mayor seriedad posible.
—Sí, claro, la personalidad de vuestros alumnos.
—¿Y por qué es preciso estudiarla?» (24).

Makarenko se centra en la ortodoxia más pura del marxismo, admite plenamente el valor de la dialéctica en su sistema educativo y se aparta del materialismo vulgar. Afirma claramente que «ningún medio puede ser declarado inmutable o siempre útil operando del mismo modo. La Pedagogía es una ciencia dialéctica que en absoluto admite dogma alguno. Teleologicidad y dialéctica de los medios educativos, he aquí los principios fundamentales existentes en la base del sistema educativo soviético» (25). Orientación hacia el hombre nuevo a través de la dialéctica histórica.

La satisfacción del trabajo procede de lo que produce. Tal como las máquinas y la riqueza, dirá Makarenko, engendran la guerra en los países capitalistas, en los países comunistas son el punto de partida hacia la única humanidad feliz, hacia el humanismo socialista (26).

En la Colonia Gorki nadie estaba exento del trabajo manual, ni siquiera los llamados «Comandantes» (27). El hombre comunista que se halla en la base de toda la pedagogía makarenkiana es un hombre utópico y, lo que es más, un hombre imposible. En la *sociedad comunista* no habrá Estado,

(23) Ibíd., I, pág. 27.

(24) Ibíd., II, pág. 65.

(25) MAKARENKO, A. S.: *Problemi dell'educazione scolastica sovietica*, citado por Braido, pág. 60.

(26) MAKARENKO, A. S.: *La forza dell'umanesimo sovietico*, citado por Braido, pág. 168.

(27) MAKARENKO, A. S.: *Poème Pédagogique* (I), pág. 376.

porque en la sociedad comunista ya no habrá nada para reprimir o para sofocar. La sociedad comunista será la perfección, la culminación de la colectividad soviética tal como la define Makarenko: «Sólo allí donde no queda ya ninguna desarmonía, es donde radica el colectivo soviético» [28], y el propio Makarenko cree que se está realizando el paso de la sociedad soviética a la sociedad comunista [29].

Una vez madurado en su tarea pedagógica y en su vida, Makarenko se confiesa satisfecho de sus realizaciones en el terreno de la educación marxista:

> «Yo me había convencido de que mi pedagogía era una pedagogía bolchevique, que el tipo de hombre al que había adoptado como modelo no era únicamente el fruto espléndido de mi imaginación y de mis sueños, sino la misma realidad, tan sensible para mí que me había convertido en una parte de mi trabajo».

Al resumir el propio Makarenko su ideario educativo, dice: «Defino en unas cuantas palabras nuestros objetivos: aseo, trabajo, estudios, una vida nueva y una nueva bondad humana. Viven en un país feliz, en el que no hay amos ni capitalistas, en el que el hombre puede crecer y desarrollarse en medio de una actividad realizada de buen grado». Trabajo, estudio, tensión socialista y ambiente de alegría. Hay muchas cosas interesantes en el pensamiento pedagógico de Makarenko.

Pavel Petrovich Blonskij, muerto en 1941, también pertenece a la pedagogía soviética de los primeros tiempos, la más interesante sin duda alguna. Tanto Makarenko como Blonskij crean una pedagogía activa fundada sobre una psicología voluntarista. La reforma escolar comunista se inspira inicialmente en la tesis defendida por Marx y Engels en el *Manifiesto Comunista* [30], en el cual se habla de reunir educación y producción material. Blonskij siguiendo a Marx sostiene que únicamente el trabajo en la industria asegura una formación multilateral. La fábrica se convierte en el verdadero espacio educador. Resumimos en un esquema las ideas escolares básicas de Blonskij:

de los 3 a los 7 años	juego en un medio ambiente en el que se trabaje
De los 8 a los 13 años	incardinación en una comunidad de trabajo
A partir de los 14 años	se aprende en la fábrica

(28) MAKARENKO, A. S.: *Problemi dell'educazione...*, citado por Braido, pág. 126.

(29) MAKARENKO, A. S.: *Le livre des parents*, Ed. en langues étrangères, Moscú, pág. 46.

(30) MARX, K. y ENGELS, F.: *Manifeste du Parti communiste*, Ed. Sociales, Paris, 1962, pág. 46.

El escolar toma parte activa en su desarrollo, como han predicado Ferrière, Montessori, Dewey, Decroly, Freinet...; además, empero, se añade el trabajo productivo como elemento esencial. Tan importantes son el taller y la fábrica educativamente que se dibuja algo así como una *escuela sin escuela*. Los pedagogos de la Escuela Nueva creían en la posibilidad de traer una nueva sociedad a base de una escuela nueva; Blonskij, como buen marxista, sostiene que una sociedad nueva sólo puede crearse desde la lucha de clases. La educación juega únicamente un papel de *refuerzo* del proceso infraestructural. El hombre nuevo es el resultado, en primer lugar, del proceso histórico revolucionario, y sólo en segundo lugar proviene de la reunión de actividad educativa y producción material.

Nuevas educaciones marxistas

Sólo se presta aquí una breve atención a los principios leninistas del proceso educacional, a los intentos escolares de China Popular y al esfuerzo de Cuba. Otras muchas educaciones, sin duda, han adoptado como antropología filosófica el modelo de hombre elaborado por Marx; con todo, bastarán estas insinuaciones para comprender la encarnación del pensamiento marxiano en el terreno de la educación.

George Snyders [31] establece los criterios de una pedagogía inspirada en Lenin. Su punto de arranque es la afirmación de Lenin según la cual el gran modelo de la relación pedagógica hay que descubrirlo en el papel que el Partido y los sindicatos juegan en la formación de la clase obrera, de las masas y de la población entera. Según Lenin, la finalidad del sindicato es educar e instruir; el sindicato es una escuela. A partir de aquí, Snyders traslada al campo escolar cuanto Lenin afirma del papel educador del Partido y de los sindicatos. He aquí las principales tesis que se derivan:

1. Educadores y educandos no están en el camino plano, ya que el Partido es superior a las masas por ser la conciencia de éstas.

2. Los educandos solos no pueden progresar, ya que la conciencia revolucionaria de los trabajadores no está inscrita en las relaciones entre obreros y patronos.

3. El educador, siguiendo al Partido, es quien organiza, controla, arrastra y hace progresar.

4. No basta la actividad escolar; se necesitan además conocimientos. Al fin y al cabo, sin teoría revolucionaria. no hay movimientos revolucionario.

---

(31) SNYDERS, G.: *Pédagogie progressiste*, P.U.F., Paris, 1973, págs. 162-194.

En la China Popular, Mao ha sido el inspirador de la nueva educación. Esta debe estar al servicio del proletariado y combinada con el trabajo productivo. La educación es fundamentalmente política, encaminada a producir una conciencia socialista.

La crítica al modelo soviético se inicia en 1958 con «El Gran Salto Adelante» que trae las primeras Comunas Populares, al propio tiempo que transforma la escuela en *escuela proletaria*. Se unen el trabajo intelectual y el trabajo manual. La «Gran Revolución Cultural Proletaria» abre paso a una verdadera lucha de clases en el seno de la escuela china. Son diez años de batalla, iniciada en 1966. Se integran enseñanza, investigación y producción. Obreros, profesores y estudiantes constituyen una alianza. A nivel universitario, particularmente, se sigue el proceso: lugar de trabajo-universidad-lugar de trabajo.

Estructura escolar china

Preescolar	2 años y medio (De 3,5 a 6 años)
Enseñanza primaria	5 años (De 7 a 11 años)
Enseñanza secundaria	4 años (De 12 a 15 años)
Trabajo manual	5 años (De 16 a 20 años)
Enseñanza superior	3 años (De 21 a 23 años)

Existen tres criterios, allí, para saber si una educación es correcta o incorrecta; son éstos:

1. Modificación de la ideología de los estudiantes mediante su educación política.

2. Estudio diario de las obras de Marx, Lenin y Mao Tse-tung.

3. Combinación de trabajo y estudio.

En La República de Cuba, bajo el liderazgo de Fidel Castro, se concibe la escuela como el método que permite engendrar un hombre nuevo. La educación, dicen en Cuba (32), es un hecho abiertamente político, no limitándose a finalidades pedagógicas.

Como no puede haber privilegiados que se dediquen a estudiar mientras otros trabajan por ellos, todos deben a la vez estudiar y trabajar. Estudian-

(32) En la revista *L'éducation*, n.° 165, 15-II-1973.

(33) En este tema he utilizado muchas ideas expuestas más ampliamente en mis dos obras: *Marx y la religión*, Ed. Planeta, Barcelona, 1974, y *La educación soviética*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1972.

tes y profesores constituyen una masa productiva importante. Las primeras escuelas secundarias situadas en el campo empezaron a funcionar en 1971.

Los métodos pedagógicos empleados en los centros docentes son abiertamente directivos, lo cual concuerda con las directrices propuestas por Lenin, como se ha visto líneas arriba (33).

En el cuadro general sobre *Filosofías de la Educación* contemporáneas —Tema 11— pueden observarse otras pedagogías inspiradas originalmente en el pensamiento marxista.

Bibliografía

BALIBAR, E.: *Cinco ensayos sobre materialismo histórico*, Ed. Laia, Barcelona.

BERLÍN, I.: *Karl Marx*, Alianza Editorial, Madrid.

CALVEZ, J. Y.: *El pensamiento de Carlos Marx*, Ed. Taurus, Madrid.

CONQUEST: *Lenin*, Ed. Grijalbo, México.

DELFGAAUW, B.: *El joven Marx*, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires.

DUBCEK, A.: *La vía checoeslovaca al socialismo*, Ed. Ariel, Barcelona.

FULLAT, O.: *Carlos Marx y la religión*, Ed. Planeta, Barcelona.

GARAUDY, R.: *Marxismo del siglo* XX, Ed. Fontanella, Barcelona.

GARAUDY, R.: *Humanismo marxiste, cinq essais polémiques.* Ed. Sociales, Paris.

GARAUDY, R.: *Perspectivas del hombre*, Ed. Fontanella, Barcelona.

GOLDMANN, L.: *El hombre y lo absoluto*, Ed. Península, Barcelona.

GOULIANE, C. I.: *El marxismo ante el hombre*, Ed. Fontanella, Barcelona.

HARNECKER, M.: *Los conceptos elementales del materialismo histórico*, Editorial Siglo XXI, Madrid.

KOLAKOWSKI, L.: *El hombre sin alternativa*, Alianza Editorial, Madrid.

KOSIK, K.: *Manifiesto comunista*, Ed. Ayuso, Madrid.

LEFEBVRE, H.: *El Marxismo*, Ed. Universitaria, Buenos Aires.

LEFEBVRE, H.: *Lógica formal, lógica dialéctica*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

LENIN: *Marx-Engels*, Ed. Laia, Barcelona.

MARIE, J. J.: *El trotskismo*, Ed. Península, Barcelona.

MARX, K.: *Manifiesto comunista*, Ed. Ayuso, Madrid.

PIETTRE, A.: *Marx y marxismo*, Ed. Rialp, Madrid.

SCHAFF, A.: *Marxismo e individuo humano*, Ed. Grijalbo, México.

SCHAFF, A. y KOSIK, K.: *La concepción del hombre marxixta*, Ed. Arandu

TIERNO GALVÁN, E.: *Antología de Marx*, Ed. Cuadernos para el Diálogo, Madrid.

WOODCOK, G.: *Historia del pensamiento socialista*, volumen VII, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

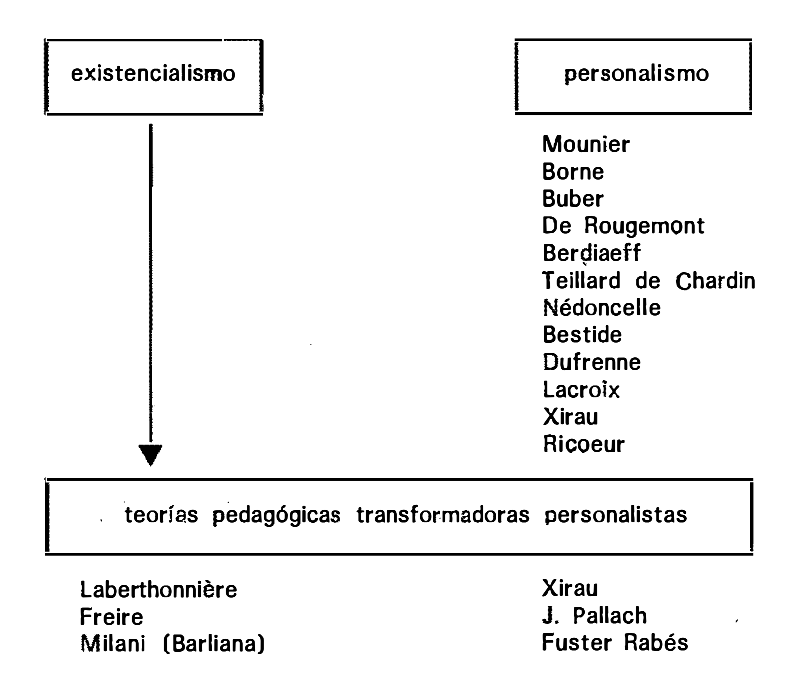
19 - EL HOMBRE COMO PERSONA

Lo objetivo desde lo subjetivo

Con el presente capítulo se cierra la presentación de los principales modelos antropológico-metafísicos actualmente vigentes, en mayor o menor grado, y debidamente teorizados. La sociología descubriría otras antropologías filosóficas vividas a nivel práxico por muchos grupos humanos. No hemos circunscrito a la producción escrita y teórica en torno a los temas metafísicamente antropológicos y sin movernos de la llamada por muchos cultura occidental. Se ha prescindido de antropologías asiáticas y africanas y también de aquellas europeas y americanas que han perdido ya vigencia.

Como hemos hecho en otros temas, describimos a continuación el ámbito de referencia tanto antropológico como pedagógico de este tema a base de un cuadro que engloba nombres que sugieran a cada lector el círculo temático al que apuntamos a partir de las diversas lecturas realizadas por cada cual. La lista de autores actúa a modo de espuela sobre la información de cada uno, pero no pretende proporcionar conocimiento alguno exhaustivo acerca de la cuestión. Se trata de estimular la memoria de cada quien, sin más, a fin de que atine el lector en la referencia que nos ocupa.

Este tema arranca de los presupuestos ya sugeridos en el tema 10 en el que se desarrolló lo referente a la *libertad creadora* o *libertad del espíritu.* Sostener que el hombre es una persona no pertenece a la seriedad científica, sino al ámbito metafísico; para la ciencia, un individuo humano es un organismo psico-fisiológico trabajado por su historia social. Ninguna ciencia puede probar que cada ser humano sea una *persona,* un *alguien.* Esto



pertenece al deseo y al sueño o, si se prefiere, a la metafísica o saber metaempírico. La revolución estudiantil del mayo francés de 1968 nos acerca a la sensibilidad requerida para hacernos cargo de la intimidad personal del ente humano. Para esto sobran la «realidad», lo «racional» y aun el mismo «principio de realidad» de Freud. La revolución de referencia decretó que debía hacerse con el poder nada menos que la mismísima *imaginación* —no la «ratio»—. Aquello fue un psicodrama que dejaba al hombre en sus puras carnes. «La humanidad sólo alcanzará la dicha el día en que el último capitalista sea ahorcado con las tripas del último utraizquierdista», escribieron en el liceo Condorcet de París. En la Sorbona pintaron estas palabras: «La vida se halla en otra parte»; y en la Facultad de Ciencias Políticas trazaron la siguiente sentencia: «Decreto el estado de dicha permanente». «Todos somos unos indeseables», «Mis deseos son la realidad», «Sé realista y exige lo imposible»...(1), son tres sentencias más de aquel frenesí revolucionario a lo poético.

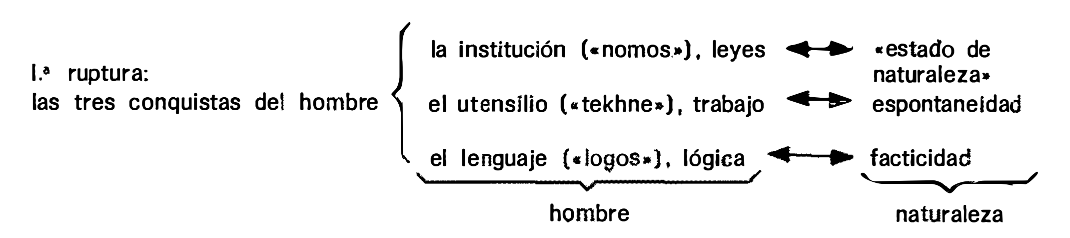
Consideramos que sólo una postura psíquica emparentada con aquella del Mayo francés de 1968 es la adecuada para penetrar en la antropología personalista. Con todo, y lanzada ya la advertencia, proseguimos en un tono más mesurado que pretende acercarse al método fenomenológico.

---

(1) Citas sacadas de PERETTI, A.: *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Ed. de l'Epi, Paris, 1969, pág. 242.

El ente humano *tiene* naturaleza y *posee* historia, pero no *es* ni la una ni la otra. Se llama *natural* lo que se opone a cultura y a historia, pero de modo eminente es natural cuanto se enfrenta a *espíritu*, a *libertad*, a *gracia*, a *persona*. El hombre tiene naturaleza —faltaba más—; ésta es, precisamente, todo lo que se da en él *sin él*. Merced a que el hombre posee —o anda poseído por— la naturaleza, su conducta se somete a leyes y a determinismos, sean biológicos, psíquicos o ideológicos.

El ser humano rompe con la objetiva naturaleza desde su subjetiva libertad. Esta prevalece cuando triunfa sobre la primera, pero de tal forma que jamás la elimine. Sin naturaleza, tampoco hay libertad real. Andreu Marqués (2), inspirándose en Ricoeur, descubre tres rupturas mayores entre el hombre y la naturaleza:



II.ª ruptura: la llevada a cabo por las filosofías del «cogito» («yo pienso»); la naturaleza no es *«yo que la pienso»*. Perspectiva cartesiana.

III.ª ruptura la libertad *real* o realizadora de obras en el mundo, la libertad *que se objetiva en*.

Para Descartes, la libertad del sujeto humano resulta posible en la medida en que existen cosas carentes de explicación. Porque hay libertad topamos con hiatos, con intervalos, con falta de sistematización absoluta. La duda cartesiana, situada en las antípodas de Spinoza o de Leibniz, constituye la experiencia de la libertad. El «Cojito» es la forma como se experimenta un sujeto individual dotado de voluntad libre. Spinoza sostiene que la realidad entera es racional y, por consiguiente, necesaria; de esta forma acaba con el acto de libertad y con la moral. Mientras Descartes llama «libertad» al ejercicio del libre arbitrio, Spinoza denomina «libertad» el ejercicio de la necesidad (3).

La producción filosófica griega llamó *naturaleza* al hontanar y a la meta de todas las modificaciones que se dan en ella. El mismo «Theos» —Dios— es el punto de apoyo desde el cual se explica la variación. El *hombre* es aquel ente natural que «dice» lo que cada cosa es; el hombre es «logos», decir certero. El papel del hombre en su *decir* no es otro que el de someterse a la racionalidad de la naturaleza.

---

(2) MARQUÉS, A.: en una conferencia pronunciada, en 1977, en el «Centre d'Estudis Francese Eiximenis», de Barcelona, donde se halla el texto de la misma.

(3) GABAUDE, J. M.: *Libereté et Raison* (3 tomos), Ed. Privat, Paris, 1970, 1972, 1974.

actos, son míos y son naturales. Porque mi naturaleza es personal los actos naturales que brotan de mí pasan a ser *míos*.

El mismo Zubiri subrayando estos aspectos de nuestro análisis escribe: «lo que distingue al hombre del animal no es que las cosas estén puestas con el hombre, sino que le estén *pro*-puestas. Por esto, porque las cosas me están propuestas, puedo yo proponer*me* decirme algo de ellas... Solamente en tanto que yo *me digo* algo de las cosas, puedo decirlo a otros, hablar con ellos» (9).

Las cosas del mundo están transidas por el espacio y por el tiempo; el hombre en cuento también es cosa del mundo— en la medida en que es «sarx» o «zoé»— hállese sometido igualmente a la extensión del espacio y a la duración temporal. Pero, en cuanto espíritu —«pneuma»— personal, el ser humano trasciende los momentos del tiempo y los lugares del espacio, consistiendo en una unidad idéntica a sí misma, presente en todos los instantes y en todas las extensiones de su entidad zoológica y social.

El hombre está poseído por el «eros» de la naturaleza, por la apetencia, pero, además, es «agapé», donación dadivosamente liberal, y no sólo hambre egoísta. Por ser espíritu, el hombre es amor personal —«agapé»—, creándose así el ámbito de los *prójimos* entre los cuales tienen lugar la difusión y la efusión *desde mí*. Mediante el amor de «agapé» resulta posible que el otro se me dé como «otro» y no como simple cosa. El «zoé» no abre el ámbito del posible amor entre personas; esto último incumbe al «pneuma» personal.

La persona humana se halla implantada en la biología y en la historia social a fin de «realizarse». Para ello la persona *se transciende* sin desmayo, apuntando siempre a un allende que le proporcione sentido. Las personas se desviven *para ser*. En la entraña del ser «persona» se descubre la *libertad*. Por ser persona, somos libres aunque esta libertad humana no es en modo alguno absoluta, sino siempre situada y ceñida por el «Umwelt», o mundo entorno. Tan gratuito es sostener que la libertad humana fabrica totalmente su contorno situacional como defender que la situación envolvente produce en su totalidad al ente humano —determinismo.

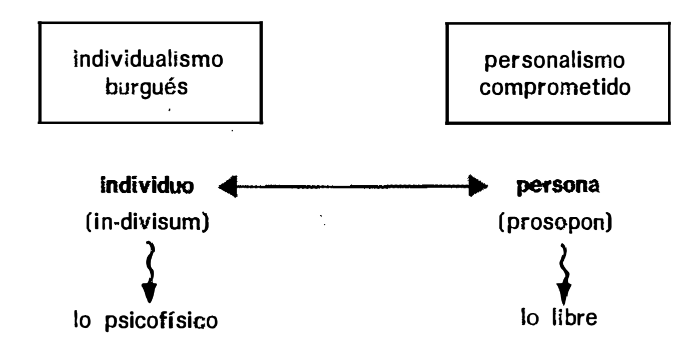


Figura 19.2.

(9) Ibíd., pág. 220.

Kant opuso *cosa* a *persona*, entendiendo esta segunda como la libertad y la independencia frente a la necesidad mecánica de las cosas naturales. Los hombres, personalizados, tejen entre ellos relaciones libres, conscientes y respetables.

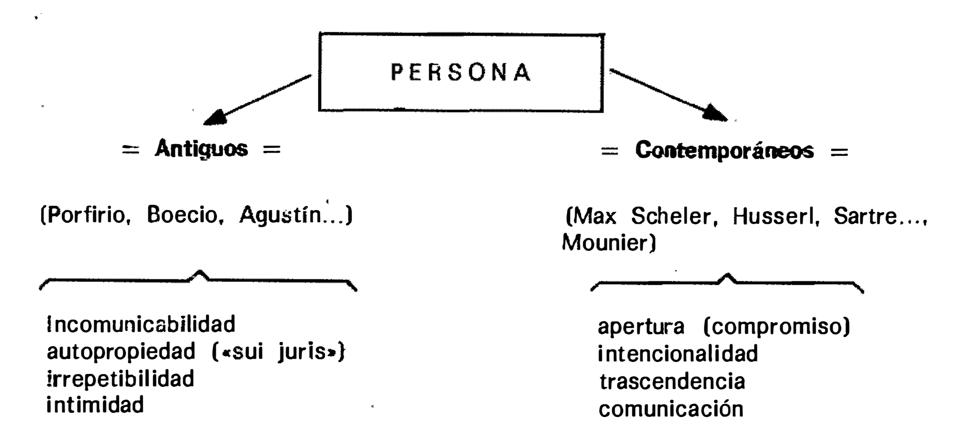


Figura 19.3.

El discurso analítico o científico no puede acercarse a la noción de persona; tal noción es posible, en cambio, desde un tratamiento dialéctico, no al modo hegeliano, por cierto —progreso del Espíritu que acaba por identificarse consigo mismo—, sino a base de una dialéctica metodológica que permite cambiar de perspectiva, en la búsqueda del sentido, de suerte que puedan rebasarse siempre tanto las visiones unilaterales como los horizontes limitados. En la comunicación —momento preeminente del quehacer personal— intervienen siempre dos elementos: lo dado, la situación presente, el resultado de cada historia de quienes se comunican, y un segundo elemento que es ideal, que es la exigencia de comunión perfecta, de transparencia total entre las personas [10]. Este segundo elemento irrumpe con tal ímpetu que no tolera ni perspectivas unilaterales ni horizontes limitados. La dialéctica aparece entonces y esclarece el perfil, o «eidos», de la persona. Tal dialéctica revienta la inmanencia abriendo la persona a la Trascendencia divina; la persona humana se reconoce en aquel instante «eikon», o imagen, de Dios, el cual es pura *gratitud* y no resultado de discurso o de deseo.

La fenomenología ha hecho posible este precario recorrido, o escorzo, con ánimo de obtener una interpretación de la existencia humana en su relación dialéctica con los restantes existentes. Las evidencias espontáneas logradas arrancan de la personal experiencia, anterior a todo tratamiento

---

(10) CELIER, P.: *La Parole et l'Etre*, Ed. Aubier, Paris, 1974.

El cristianismo, con San Agustín, dio un vuelco a la concepción del hombre; éste destacaba por ser «spiritus sive animus» (4), ente que puede entrar en sí mismo y que, al ingresar en sí mismo, existe segregado del resto del universo. Desvinculado del resto, el hombre se descubre en la presencia de la divinidad. Dicha *presencia* ha acabado manifestándosele al ser humano, en la actualidad, en forma de *falta de*. El conocimiento de Dios se trueca, no tanto en «no-conocimiento», cuanto en «desconocimiento» (5). Indagando acerca de Dios descubrimos todo lo que él no es; conocer a Dios es librarse de los ídolos sociales y del propio yo, es decir *no* está aquí ni allí. Dios es la *nada* de que habla San Juan de la Cruz. Cierto ateísmo se aproxima a esta perspectiva. El silencio, el símbolo, el prójimo, Jesús de Nazaret son expresiones que despiertan en el espíritu del hombre la tendencia hacia lo que algunos denominan «Dios».

Marx, Nietzsche y Freud con sus «análisis de la sospecha» reducen la fe del espíritu humano a su arqueología. Los ídolos humanos caen ciertamente en manos de estas arqueologías, pero no así Dios; los primeros carecen de sentido; Dios, en cambio, es *El Sentido* no reducible a su arqueología. Las afirmaciones sobre Dios disfrutan de sentido en la medida en que comportan una teleología que fuerza a tirar adelante con la faena de construir una historia de los hombres que sea humana (6).

Enfocar el tema de la «persona» es abordar la relación entre filosofía y ciencias empíricas del hombre. No parece sensato sostener que las ciencias quedan irremediablemente encerradas en la objetividad sin poder insinuar tan siquiera el interrogante acerca del *sentido*. Igualmente insensato parece ser el que la filosofía —la fenomenología para nuestro caso— se constituya en una reflexión totalmente subjectiva que no puede preguntarse sobre lo objetivo. Strasser (7) desarrolla la génesis de la objetividad distinguiendo tres niveles sucesivos:

Objetividad {
1 — precientífica (cuotidianidad de la vida)
2 — científica (fruto del método)
3 — postcientífica (análisis filosófico de los pre-significados)

La explicación *científica* del hombre constituye un momento —el segundo— de un proceso cultural más amplio. La objetividad científica cobra sentido en el interior de una dinámica de niveles que sitúan aquélla entre el mundo cotidiano y la hermenéutica filosófica del ser del «hombre-en-el-

---

(4) ZUBIRI, X.: *Naturaleza, Historia, Dios*, Editora Nacional, Madrid, 1955, pág. 212.

(5) VILANOVA, E.: «Podem parlar de Déu?», en la revista *Serra d'Or* (agosto 1977).

(6) MARQUÉS, A.: «L'estranya religió des cristians», en la revista *Serra d'Or* (julio 1977).

(7) STRASSER, S.: *Phénoménologie et sciences de l'homme*, Ed. Beatrice-Nauwelaerts, Paris, 1974, págs. 77-195.

mundo». Cuando la ciencia prescinde de su contexto pre y postcientífico degenera en cientismo.

El abordaje fenomenológico del ente humano implica siempre una actitud hermenéutica o interpretativa. El filósofo quiere descifrar —que lo logre es otra cuestión— la existencia del «ente que está en el mundo»; para ello se zambulle en el ámbito de las pre-significaciones de cada día. La labor hermenéutica se intenta a partir del dato primario de la individual existencia del filósofo, dato absoluto, precientífico, que se coloca desnudo ante al fenomenólogo. Tanto el hombre como su mundo se hallan siempre presupuestos en la elaboración de una teoría científica. El filósofo fenomenólogo se dirige a esta «Lebenswelt».

El qué y el quién

Zubiri [8] discierne dos «modos» harto diferenciados en cada individuo humano. La habilidad de alguien, su inteligencia o imaginación, su figura anatómica, sus destrezas corporales..., no sólo están *en mí*, sino que son mías. Una cosa es *lo que* yo soy y otra muy distinta es *aquel* que yo soy; lo primero es mi *qué*, mi «naturaleza», y lo segundo es mi *quién*, mi «persona». La naturaleza es lo tenido por mí; la persona es el que la tiene. Claro que mi ser *persona* es un devenir que cuenta de modo inesquivable, para poder subsistir biográficamente, con aquello que de algún modo —el modo de ser originariamente un quién—, con aquello, decíamos, que de algún modo me viene. Persona es un modo singularísimo de tener naturaleza. *Lo sido* por mí difiere, en el límite cuando menos, de mi *yo* que es el que tiene la naturaleza. Lo que brota de la «physis» se distingue de aquello que surge de mi unidad personal en que lo primero *se da* en la naturaleza mientras lo segundo resulta que *es mío*.

Mis actos naturales —recordar, digerir, amar, respirar...— son *míos* y son *naturales*, pero no se identifican las razones merced a las cuales, dichos

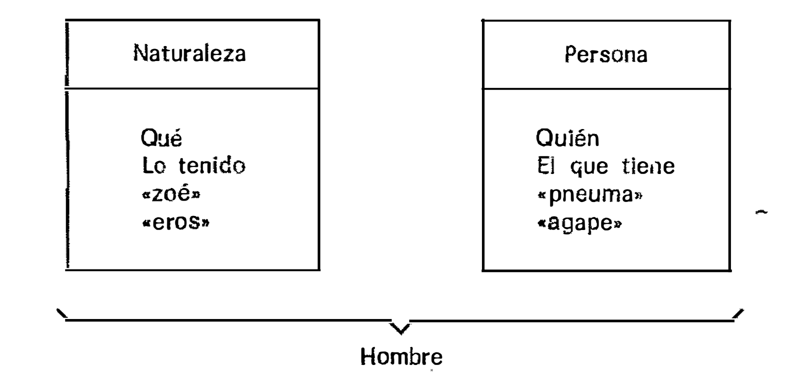


Figura 19.1.

(8) ZUBIRI, X.: Obra citada, pág. 356.

científico. Dentro de la espontaneidad experiencial nos palpamos corporales, conscientes, libres, sociales, históricos, personales.

La antiideología personalista

Después de la aproximación fenomenológica traída resulta más inteligible el *personalismo* como actitud filosófica de nuestros días. Mounier rechazaba el calificativo de sistema y más aún el de partido político para designar un modo de pensar que conoció un notable centro de vitalidad alrededor de la revista *Esprit*, fundada en 1932.

Jean Lacroix [11] establece una distinción substanciosa al distinguir entre «personalismo-intención» y «personalismo-filosofía»; la primera acepción del término apunta a la intención que pueda tener el ser humano de edificar la persona en cada uno y en las relaciones sociales, de suerte que haya encaminamiento objetivo hacia una humanidad completada. El «personalismo-filosofía» no es otra cosa que aquella intención tomando conciencia de sí misma y convirtiéndose en filosofía o reflexión crítica. Fácilmente se cae en la cuenta que bajo la denominación de Personalismo bullen pensamientos diversos, de tal forma que resulta más adecuado platicar de «personalismos» en plural. A pesar de esto, existe un denominador común que de alguna forma enlaza un personalismo, por ejemplo, tomista —la persona es un elemento de la naturaleza humana— con un personalismo marxista —la persona es un conjunto de características y valores que el hombre adquiere en su práctica social—. La persona no es una entidad estática, repleta de valores desde la eternidad, que vale al margen de su actividad social; pero tampoco es el simple reflejo de unas relaciones sociales. Si de estas últimas surgen valores concretos es porque hay algo en el ser humano que posibilita el que éste sea sujeto de valores, mientras no son tales sujetos ni un gato ni un peral, pongamos por caso. El hombre es *persona* —posibilidad de valer— y, a su vez *personalidad* —lo que ha llegado históricamente a valer.

En *Le personnalisme comme anti-ideologie* [12], Lacroix traza con líneas agudas y sugestivas su perspectiva sobre la esencia del personalismo. El pluralismo de sentidos que los hombres han dado y damos a la existencia no es algo accidental, sino constitutivo del quehacer filosófico. El sentido de la peripecia humana es estrañablemente plural en la historia. La razón desea y pide que se alcance *el* sentido —único— de la humanidad, pero no se ha superado esta fase de hacer votos para la unificación. No se ha alcanzado jamás. El discurso racional tiende a la sistematización de los sistemas pero sin abrazar nunca su propósito. La descripción del personalismo quie-

---

(11) LACROIX, J.: «Lettre sur le personnalisme et le dialogue», en: GARAUDY, R.: *Perspectives de l'homme*, P.U.F., Paris, 1961.

(12) LACROIX, J.: *Le personnalisme comme anti-ideologie*, P.U.F., Paris, 1972.

re incrustarse en la humildad y en la conciencia de la limitación que se deriva de lo recién dicho. Unicamente con tal actitud crítica podemos no sólo escapar a las ideologías, mas hasta convertirnos en ariete que las desbarata.

La persona, según Lacroix, es una noción-límite, un vector de comportamiento, un «deber-ser» que apunta a dos metas: al logro del individuo —logro que sólo se obtiene en la relación con los demás— y al desarrollo de la sociedad —a base de unas instituciones que sean máximamente liberadoras—. Los valores de la intimidad deben armonizarse con los valores de la comunidad; ni unos ni otros pueden quedar menospreciados. Esta armonía difícil sólo puede intentarse luchando contra las ideologías. Una «ideología», siguiendo a Lacroix, es un contenido de conciencia que sirve los intereses de un tiempo, de un medio, de una clase social o de un grupo, bloqueando de esta forma el acceso a la racionalidad de la participación, de la comunión desinteresada, cerrando el paso a una mutualidad en acto. Resulta difícil librarse de la ideología; al fin y a la postre no importa qué discurso mental se halla condicionado social y económicamente. Por otro lado, cuando una conciencia despierta, se descubre inexorablemente como «falsa conciencia», como conciencia mistificada, tomando como representaciones objetivas lo que no pasa de ser un reflejo de pasiones, envidias, miedos, hábitos, ambiciones, disimulos, distorsiones psíquicas. Tanto la infraestructura social como la anímica dificultad sobremanera la denuncia real de las ideologías. Lo cómodo y, por tanto, habitual es calificar de ideología a la antropología filosófica de los otros, pasando desapercibida la propia ideología, aquella que a uno se le escapa precisamente porque la vive. La ideología del hablante en primera persona se encubre con ropajes «científicos». Lo más prudente en tal situación es autoanalizarse en vez de ocupar el tiempo en la denuncia de la ideología del vecino.

El personalismo se esfuerza en la autocensura. Esta tarea viene facilitada por la misma noción de «persona». Esta no es algo, sino un quehacer que obliga a remontarse incesantemente de lo particular real hacia un universal ideal. La persona no es algo dado, algo de lo que se parte, sino algo a producir desde una exigencia de perfección. La esencia del ente humano es una dignidad querida, fruto de decisión, un valor; jamás una naturaleza recibida. El hombre es un valor —de respetabilidad, por ejemplo—, un valor universal porque la imaginación y la libertad de los hombres así lo han descubierto e intuido. El hombre en cuanto persona es el impulso perfeccionador de la especie humana, un impulso —fruto de una decidida apuesta— que no se sitúa ni en el pretérito ni en el presente, sino en el porvenir así querido. Para tales decisiones, tan poco científicas, es preciso admitir que el hombre es algo más que sistema bioquímico manipulado por sistemas sociales; conviene aceptar, además, que el ser humano —que es «loquens»— disfruta de «palabra», aparte quedar bajo el imperio de la «lengua»— reproduciendo una nomenclatura estructuralista.

Repetimos a continuación un esquema —del que ya nos servimos en el tema 5— porque resume muy gráficamente conceptos manejados nuevamente aquí, como son los de materialismo, espiritualismo, monismo, dualismo, individuo, persona...

Un personalista que se ha ocupado a la vez de la antropología personalista y de la pedagogía personalista es el catalán Joaquim Xirau, falle-

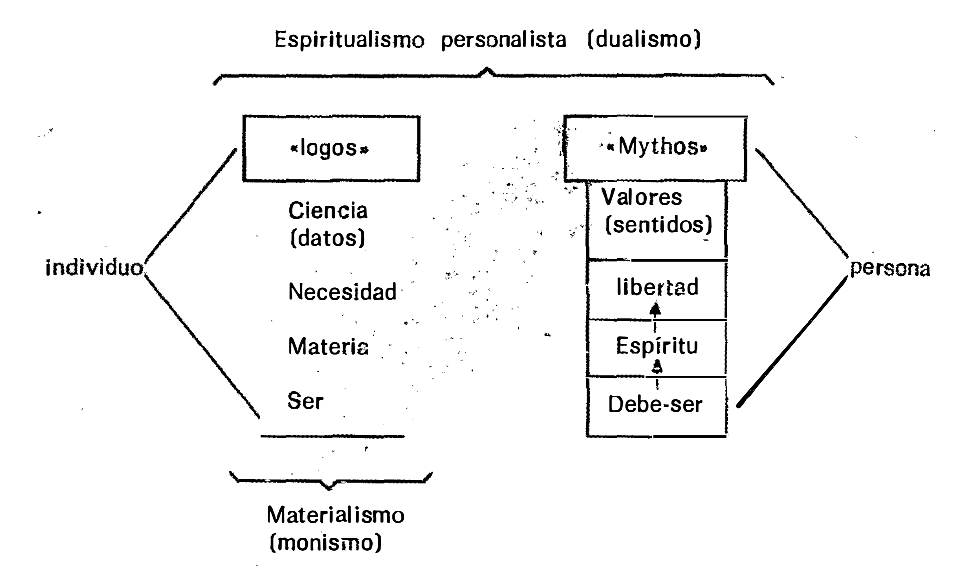


Figura 19.4.

cido en 1946 en México donde se refugió al huir de la dictadura del general Franco ([13]).

Xirau concibe el personalismo como la respuesta más adecuada al desorden y a la crisis mundial de nuestro tiempo —escribe en 1930—. Ha llegado un momento histórico en el cual el hombre puede hacerlo todo, aunque —y aquí reside la tragedia— no sabe qué hacer. El relativismo, el subjetivismo, el excepticismo, por una parte, y el cientismo, el pragmatismo, el naturalismo y el vitalismo, por otra parte, han dejado al hombre sin tino. Xirau considera que sólo una *persona* creadora de valores puede superar el «impasse». Las cosas, además de existir, resulta que valen —valen cuando son la que deben ser—. Pero, tal valor queda ignorado por las cosas. La persona comprende y realiza el valor, ya que la persona sólo existe en cuanto está transida por el ansia de valores. Esta ansia se identifica con la libertad creadora de uno mismo con la ayuda de los demás. La persona es la capacidad de desligarse de todo para quedar siempre abierta a todo. Sólo de esta guisa puede buscársele sentido a la vida.

El amor, es la condición de posibilidad de valores en general. El amor como «Eros» —procesos psicofisiológicos y sociales— y el amor como «Cha-

(13) GUY, R.: *Axiologie et méthaphisique selon Joaquim Xirau*, Ed. Association de publications de l'université de Toulouse, Toulouse, 1976.

ritas» —amor a los otros—. El amor erótico subraya la objetividad; el amor caritativo coloca el acento en el sujeto. El primero es arrebato; el segundo es efusión. Con el cristianismo —con la «charitas»— se ha superado el concepto platónico del amor. Para Platón, el *amor* es un intermediario entre los mortales y los valores —Ideas—, pero él no es valor alguno; para el cristianismo, en cambio, el amor es el portador del valor supremo. Según Platón hay amor al bien; según el cristianismo, el amor —la «charitas»— ya es bueno. En la mente de Xirau, «Eros» y «Charitas», sin embargo, son indispensables para la creación de valores humanos.

Su concepción educativa descansa sobre dos elementos primordiales: la representación y el amor. De los dos, sin embargo, el más importante en educación es el amor; sólo éste promete amor.

Emmanuel Mounier y otros

Los representantes de la corriente personalista de pensamiento son varios. Además de los indicados en el cuadro expuesto en el inicio del tema, otros pensadores pueden recibir el epíteto de personalistas, como Simone Weil, Dietrich Bonhoeffer o los polacos Brzozowski, Koninski y Dembinski. No faltan quienes consideran personalista a Teilhard de Chardin por su curiosa síntesis de lo natural y lo sobrenatural, que partiendo de la «pre-vida» forma la «biosfera» para terminar en la «noosfera», o interiorización personalizadora. El «fenómeno humano» alcanza plenitud en el «fenómeno cristiano» de modo natural, y culmina en una personalización definitiva como cuenta el propio Teilhard:

> «Si el Mundo es convergente y si Cristo ocupa su centro, entonces la Cristogénesis de San Pablo y de San Juan no es otra cosa, ni nada menos, que la prolongación simultáneamente esperada e inesperada de la Noogénesis, en la que, de acuerdo con nuestra experiencia, culmina la Cristogénesis... Sobre la superficie entera de la Noosfera, el Cristianismo representa la Unica corriente de pensamiento la suficientemente audaz y progresiva para abrazar en ella... a todo el Mundo por medio de un gesto entero... en el que la fe y la esperanza se consuman en una caridad... Absolutamente solo en la Tierra moderna se muestra capaz de sintetizar, en un solo acto vital, el Todo y la Persona» (14).

Otro personalista interesante ha sido Nicolás Berdiaev, muerto en Francia en 1948. Fue uno de los primeros marxistas rusos, pero se opuso a Lenin al no aceptar la primacía de lo colectivo, de lo social y de lo político sobre la persona humana. Temió que el fanatismo revolucionario introdujera nuevamente al Gran Inquisidor en la Unión Soviética, al erigir como absoluto el acto político. Durante el invierno de 1919 fue encarcelado por la Tcheka, siendo interrogado por el propio inventor de la misma, Djerjinski. Lenin

(14) TEILHARD DE CHARDIN, P.: *El fenómeno humano*, Ed. Taurus, Madrid, págs. 359-360.

lo expulsó de la Unión Soviética en 1922 por «incompatibilidad ideológica» con el régimen. El se consideró partidiario político del marxismo-leninismo, pero, al propio tiempo, opuesto al mismo por razones entrañablemente espirituales. Creía que ni Hegel ni Marx daban respuestas a la angustia ante el mal y la muerte. Defendió que la libertad personal del hombre y su fuerza creadora constituían lo más serio del ser humano ([15]).

Nédoncelle, fallecido en 1976, ha sido un defensor fervoroso de la persona en el hombre. Luchó contra el impersonalismo de nuestras sociedades. Criticar la noción de persona es una tarea que se lleva a cabo precisamente desde una persona. Si prescindimos de la persona quedamos sin garantía de libertad. Lo subjetivo personal no es un intimismo narcisista, sino la misma intersubjetividad. Donde acaba la amistad, comienza el gentío, la masa. Lo interpersonal es lo más profundamente personal.

Mounier es el personalista más conocido. Nació en Grenoble en 1905, falleciendo joven, de una crisis cardíaca, cuando contaba 45 años. En 1933 funda la revista «Esprit», órgano de acción y compromiso políticos. Le suspenden la revista y a él le ponen a la cárcel por atentar contra el gobierno. Se siente feliz estando preso puesto que un hombre que no conoce la enfermedad o la cárcel es un hombre incompleto. La Iglesia jerárquica le niega la eucaristía por animar un movimiento subversivo; él se dice entonces: si el sacerdote no quiere que comulgue bajo las especies visibles, Dios quiere darme un reflejo eucarístico con mi presencia en la Iglesia sufriente y abandonada. Los alemanes lo capturan en 1940. Su vida fue el testimonio de su pensamiento personalista.

«Llamamos personalismo a toda doctrina y a toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo» ([16]). No es fácil definir la persona ya que no es una «cosa», una substancia, sino un principio de imprevisibilidad. Como no es objeto alguno, el ojo científico no puede apoderse de la persona. La persona se autoconoce en el acto de personalizarse, de ir allende la imperfección circunstancial. El universo personal existe únicamente a modo de islotes, individuales o colectivos. Se trata de una filosofía de la existencia encarnada y no de un espiritualismo sublimado o ideológico. Se enfrenta también con el individualismo burgués, rompiendo con su ética del éxito y de la ganancia; «Es imposible fundar la comunidad —el orden ético-jurídico-económico— esquivando la persona, aunque fuese sobre pretendidos valores humanos, deshumanizados por estar despersonalizados. La comunidad personalista... es una persona de personas» ([17]).

Mounier vive su antropología personalista al modo de un militante; al fin y al cabo la persona no es una evidencia cómoda y tranquilizadora, sino

---

([15]) BERDIAEV, N.: *Le Sens de la création*, Ed. Desclée de Brouwer, Paris, 1955.

([16]) MOUNIER, E.: *Manifiesto al servicio del personalismo*, Ed. Taurus, Madrid, 1966. pág. 72.

([17]) Ibíd., pág. 79.

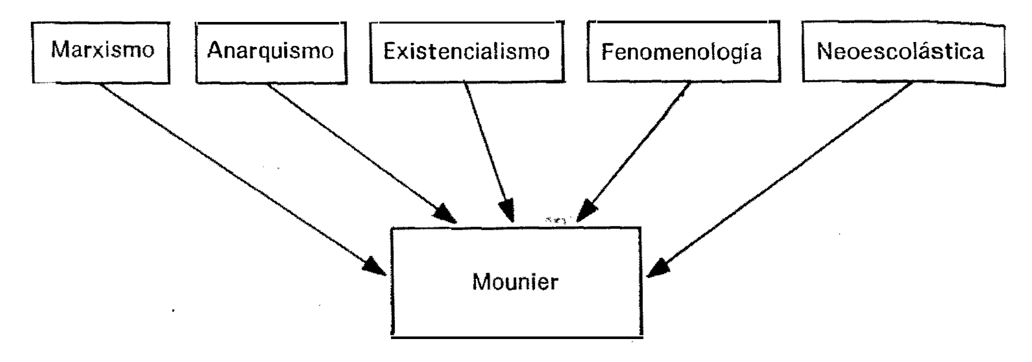


Figura 19.5.

una seguridad difícil. Marx, Nietzsche y Freud —los «maestros de la sospecha»— niegan el espíritu personal como absoluto. Para estos maestros, sólo negando la *persona* resulta posible la gran revolución. Mounier ha confrontado seriamente su personalismo con el pensamiento de Marx, acusando las grandes intuiciones de éste.

La lectura que Mounier hace de Marx se encuentra en las antípodas de la realizada por Althusser. Esta es neocientista; la lectura de Mounier es humanista. Nuestro pensador le concede a Marx la «verdad física»— necesidades del crecimiento, contradicciones— en el análisis del mundo capitalista. Pero, pide al lado de este lenguaje científico y naturalista, otro lenguaje que sea ético, espiritual y hasta religioso. El lenguaje científico acerca de la sociedad desemboca en el materialismo, y dice verdad porque es el discurso de una civilización materializada. El marxismo es verdadero porque la civilización ha perdido el espíritu, la persona. Estos tienen que ser nuevamente la conciencia que acuse el desorden del sistema capitalista. A la ciencia no le incumbe tal trabajo.

A Mounier le sabe mal que el marxismo sea tan optimista con respecto a la humanidad y que, en cambio, sea tan pesimista acerca del hombre. Quizá por esto integró en su pensamiento al socialismo libertario. Confió más en el movimiento obrero que en las ideologías que dicen representarle. El marxismo no ha captado la totalidad del humanismo que se encierra en el movimiento obrero; el anarquismo, como Proudhon, ha descubierto en él perspectivas distintas. Mounier da la razón a Proudhon frente a Marx cuando el primero denuncia la fatalidad antipersonalista de no importa qué Estado; un comunismo centralizador destroza los individuos. Mounier rechaza la divisa según la cual es preciso esclavizar al individuo para que la masa quede libre. Ve, no obstante, el lado flaco del anarquismo con su revolución lírica. Prefiere una dialéctica entre anarquismo y marxismo que alimente las esperanzas de este siglo.

Sospechó siempre del anticomunismo porque en él se refugian la burguesía, el miedo al pueblo y el odio al futuro. Sin embargo, eran los años del triunfo staliniano, y el comunismo parecía abocado fatalmente al tota-

litarismo. Esto le hizo vivir en un sentimiento trágico de la acción y del pensamiento. Es difícil no ser comunista; pero todavía es más difícil serlo. Mounier esperaba con esperanza el día en que naciera un comunismo con faz humana.

Paulo Freire o la concientización

Dada la caracterización que se acaba de hacer del personalismo, es dificultoso establecer las fronteras que lo separan nítidamente de otras concepciones antropológicas, de suerte que pueden hallarse hasta marxismo y anarquismo que ofrecen semblante personalista y que, de hecho, son personalistas. La separación, en cambio, es tajante con otras antropologías, así, por ejemplo, con la antropología implicada en el estructuralismo.

La imprecisión recién señalada se traduce obviamente en la confección de la lista de pedagogos que han optado por la antropología personalista. Dado que en la presente obra no se ha pretendido tratar de modo exhaustivo cada una de las corrientes pedagógicas contemporáneas —tarea de la Historia de la Pedagogía—, resulta fácil burlar la dificultad trayendo un par de pedagogos típicos de esta dirección educativa. Ello basta para descubrir cómo se ha encarnado el modelo personalista de hombre tanto en el quehacer educador como en la reflexión pedagógica. Paulo Freire y Lorenzo Milani —este segundo fue el fundador de la Escuela de Barbiana— nos ejemplificarán esta tendencia.

Freire se sitúa en una preocupación educadora amplia que se propone la *liberación de los hombres*. Tal preocupación conoce actualmente dos versiones divergantes; una pretende que las modificaciones operadas en el campo estrictamente educativo regenerarán la sociedad —en esta dirección descubrimos por ejemplo, a Tolstoi y a Neill—; la otra versión defiende que sólo el cambio socio-político-económico afectará realmente a la sociedad, posibilitando una libertad real. Dentro de esta perspectiva, tomada en su radicalidad, carece de sentido la labor escolar y educadora en general, reservándose estas cosas para la nueva sociedad, una vez ésta instaurada por la revolución política.

Paulo Freire ha adoptado una actitud intermedia entre estas dos versiones. La enseñanza puede, y debe, aumentar el grado de conciencia de los educandos hasta tal punto que se haga ya indispensable la mudanza de la sociedad.

El pensamiento de Freire se acercaría en esto —no en la concepción antropológica— a las vinculaciones entre Escuela y trabajo que animan la educación en la China Popular.

Nuestro pedagogo nació el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Brasil Cuando el general Castelo Branco derrocó en 1964 al presidente Goulart, Paulo Freire había programado la fundación de 20.000 «Círculos de Cultura» con los que se pensaba alfabetizar a dos millones de brasileños en el breve espacio de tiempo de tres meses. Freire fue a parar a la cárcel y su movimiento, que estaba animado por el obispo Helder Cámara, desapareció.

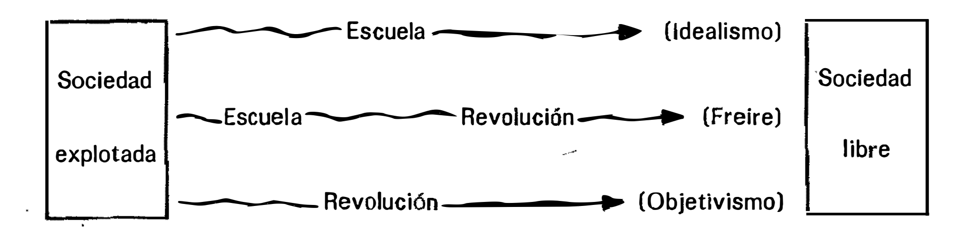


Figura 19.6. — Posición de Freire.

En 1970 se trasladó a Ginebra donde actuó como consultor especial en la Oficina de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias ([18]).

Freire concibe la educación como un subsistema de las estructuras políticas y económicas. Hallándose al servicio de éstas no puede esperarse un cambio fundamental del subsistema si no sufren serio transtorno las antedichas estructuras. Sin embargo, la tarea del educador no se reduce a la expectación ([19]); debe «concientifizar» a las gentes. Los dos peligros apuntados por Freire cara a la liberación de los hombres son el *idealismo* y el *objetivismo mecanicista*; el primero confunde la vivencia de la libertad en la conciencia con la libertad real; con otras palabras, cree que la reforma interior de los hombres es suficiente para cambiar las estructuras sociales. Los tales conciben la Escuela como la fuerza transformadora de la sociedad. El segundo peligro, el objetivismo mecanicista, consiste en imaginarse que la mudanza de las relaciones de producción es suficiente para dar nacimiento «ipso facto» a una sociedad nueva, habitada por hombres nuevos. Por muy radical que sea el cambio en la infraestructura, las antiguas ideologías tienden a seguir vigentes. Paulo Freire propone al educador el desarrollo de la *conciencia crítica*, que surge de la confrontación con la realidad social misma. A esto llamó «concientización».

La sociedad está constituida por una relación de «opresores-oprimidos». Ante este dato sociológico hace aparición precisamente la antropología personalista de Freire, hace acto de presencia la *utopía*, desde la cual se formula la denuncia y se monta una educación que convierte al oprimido en un animador de la subversión, única forma como el oprimido puede vivir la humanización en un primer momento. La «utopía» es aquello que posibilita denunciar la estructura deshumanizante y anunciar la estructura humanizante. Los reaccionarios no creen en la utopía y andan sin esperanza. Esta pertenece a los oprimidos una vez han tomado conciencia de su opresión ([20]).

([18]) A finales de diciembre de 1970 estuve trabajando con él en el citado Centro, explicándome detalladamente su concepción educativa.

([19]) FREIRE, P.: *Diálogo,* Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1975, pág. 31.

([20]) FREIRE, P.: *Teoría y práctica de la liberación,* Ed. Marsiega, Madrid, 1973, pág. 38.

«La vocación del hombre es la de ser sujeto y no objeto» ([21]); ésta es su *vocación ontológica*, en palabras suyas.

¿Cómo llegar a ser *sujeto*?; el hombre llega a serlo mediante una reflexión sobre su situación concreta. Cuanto más reflexiona en torno a ella —papel, aquí, coadyuvante del educador—, más dispuesto se halla a intervenir en el contexto social para transtornarlo.

Reflexionando sobre la realidad, el hombre descubre que no está únicamente *en* ella, sino *con* ella. Está su «yo» y el «yo» de los prójimos, y otras realidades distintas de él. La capacidad de discernir lo que no es propio del hombre, le permite descubrir la existencia de Dios y establecer relaciones con El ([22]). Analizando y viviendo adecuadamente estas relaciones el hombre llega a ser *sujeto*.

La concientización que desemboca en ser *sujeto* es un compromiso histórico, se lleva a cabo en la praxis; es decir, en el acto «acción-reflexión». Sólo así se transforma el mundo hacia la libertad personal. La concientización, que tiene que despertar el educador, está basada en la relación «conciencia-mundo». Si los educandos no toman parte efectiva y eficaz en su educación a base de una crítica liberadora, el quehacer educacional se limita a reproducir una sociedad de oprimidos y de opresores.

El inconformismo de la Escuela de Barbiana

El sacerdote Lorenzo Milani moría de leucemia en 1967. Sólo contaba 44 años. Había sido el fundador de la Escuela de Barbiena. Su pedagogía constituye uno de los múltiples paradigmas de una antropología personalista encarnada en un quehacer educacional y, en última instancia, en una teoría pedagógica.

Milani decía que su bautismo fue un *bautismo fascista*. Se refería a que, siendo su familia atea, le bautizaron únicamente porque era «conveniente» hacerlo así después del Tratado de Letrán entre Pío XI y Mussolini —algo parecido a lo que sucediera con el bautismo de Karl Marx—. A los 20 años se convierte cordialmente al cristianismo dentro de la confesión católica. Más tarde fue ordenado sacerdote. Se mostró siempre inconformista y protestatario dentro de la Diócesis de Florencia. Se le castigó con el destierro a una parroquia de 96 almas, llamada «Sant Andrea de Barbiana», perdida entre los montes de Viechio ([23]). Ya llegó allí enfermo. Durante años ensayó en tan difícil situación una nueva pedagogía. El último año tiró adelante su actividad educadora y docente, inmovilizado en la cama. Un mes antes de fallecer tuvo el gozo de ver publicada una obra de sus alumnos, «Carta a una maestra» ([24]), en la que se exponían los puntos mayores de la pedagogía de Barbiana.

([21]) Ibíd., pág. 47.

([22]) Ibíd., pág. 50.

([23]) MARTÍ, M.: *El mestre de Barbiana*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1972, págs. 37-51.

([24]) VARIOS: *Carta a una maestra*, Ed. Nova Terra, Barcelona, 1970.

La teoría pedagógica de Milani se instala, como la de Freire según se ha visto, en lo que pueden llamarse *Pedagogías de la Libertad*. Según Milani, la Escuela puede ofrecer una parcela de libertad social— que puede amplificarse— a base de un esfuerzo mayúsculo en la labor docente. Se coloca en el extremo opuesto a las pedagogías libertarias. La liberación ya no proviene del hecho de regalarle libertades al niño, sino de ofrecerle instrumentos de análisis social —el lenguaje principalmente— que le posibiliten tomar primero conciencia de la injusticia social para intervenir luego en su destrucción. El trabajo y la disciplina resultan indispensables para que la clase explotada salga de su miseria. Las pedagogías refinadas sirven exclusivamente para los hijos de la clase burguesa; los pobres no pueden disfrutar de tales lujos.

La escuela según Milani será descaradamente *política*. La escuela enseñará a distinguir los «opresores» de los «oprimidos». La escuela, empero, no hará política de partido; de lo contrario, la manipulación es mayúscula dada la edad de los escolares. Este a-partidismo político hizo que la Escuela de Barbiana resultara tan molesta a los demócrata-cristianos como a los comunistas. Le escribía a un amigo suyo comunista:

> «Entre tú y los ricos, siempre serás tú, el pobre, quien tendrá razón. Aun en el supuesto que cometas el error de tomar las armas, seguiré dándote la razón. Ahora bien, el día en que ganes dejaré de estar a tu lado. Volveré a tu casa destartalada, maloliente y con goteras, a rezar por ti ante mi Señor crucificado» (25).

Tal vez la democracia occidental, afirmaba, sea el mejor sistema de convivencia, teóricamente hablando; ahora bien, en la práctica no funciona puesto que la policía, por ejemplo, siempre corre cuando se trata de defender los bienes del «Señor V.» contra el obrero, pero jamás sale en defensa del obrero contra el «Señor V.», a pesar de que éste pisotea a aquél sin tregua. Partiendo de este análisis, le repugnaba que un sacerdote defendiera a la Democracia Cristiana, en unas elecciones, que al fin y al cabo mandaban al «Señor V.» a fabricar leyes a favor de dicho señor y en contra de los pobres.

Desde tal perspectiva, la Escuela Oficial —la del Estado— dejaba de ser válida porque era clasista so capa de inocencia y neutralidad. Milani defendió la revolución cultural al margen de la estructura estatal si era preciso. El muchacho Gianni llegó a la Escuela de Barbiana después de verse excluido de la «escuela obligatoria» oficial. Se hacía imprescindible la denuncia del carácter objetivamente clasista del sistema educativo estatal, que se presentaba, en cambio, como superador de diferencias. Les dice a los maestros de la enseñanza pública:

---

(25) MARTÍ, M.: Obra citada, pág. 29.

«Actualmente trabajáis 210 días, de los cuales perdéis 30 en exámenes y otros 30 en ejercicios en clase. Quedan 150 días de escuela. La mitad del tiempo lo perdéis preguntando, con lo que resultan 75 días de clase por 135 de proceso. Aun sin modificar vuestro contrato de trabajo, podríais multiplicar por tres las horas de clase» (26).

La denuncia del sistema educativo estatal italiano es acérrima; que la enseñanza privada sea clasista, se da por descontado, pero que lo sea la enseñanza oficial es monstruoso, ya que esta enseñanza la pagan los pobres:

«La formación de *un* médico les cuesta a los pobres, en conjunto, 4.586.000 liras. Su padre ha puesto únicamente 244.000. Luego, con ese título que le han regalado los pobres, exige el médico a los mismos pobres 1.500 liras por una visita de un cuarto de hora, hace huelga en su Mutualidad y es contrario a la nacionalización de la Medicina de tipo inglés» (27).

Ante este conflicto, no parece tampoco acertada la escuela comunista pues en ella el maestro tiene que medir sus palabras, careciendo de libertad de expresión (28).

La revolución cultural propuesta por Milani a los hijos de los obreros —no a los otros— exige una escuela a pleno tiempo. Con el horario que siguen los maestros estatales, la escuela es de hecho una guerra contra los pobres. «Si el Estado no puede imponeros un aumento de horario, más vale que no organice escuelas» (29). En Barbiana la escuela estaba abierta doce horas diarias durante los 365 días del año. Se desconocían las vacaciones. El niño pobre sólo puede combatir al burgués desde tan gigante esfuerzo. Fuera de la escuela, el niño pobre se empobrece culturalmente, desprovista como está su familia de instrumentos culturales —libros, discos, periódicos—. La escuela estatal con 600 horas de clase al año no está al servicio de los pobres. La escuela para los pobres tiene que ser a «full time», ocupando tardes, domingos y veranos. Esta ocupación no exige docencia magistral continuada; sí pide, en cambio, un ambiente culturalizador constante. La escuela de los pobres ignora el recreo propiamente tal; «No había recreo. No se hacía fiesta ni siquiera el domingo. A ninguno de nosotros le importaba demasiado porque peor es el trabajo. Pero, cada burgués que nos visitaba discutía sobre este punto» (30).

Si alguna vez, en Barbiana, tenía que darse un bofetón a un chico, pues se daba y asunto concluido. Mucho peor es el suspenso de las escuelas pedagógicamente sabias, ya que el suspenso puede marcar a uno durante un

---

(26) *Carta a una maestra*, pág. 123.

(27) Ibíd., pág. 105.

(28) Ibíd., pág. 92.

(29) Ibíd., pág. 87.

(30) Ibíd., pág. 16.

año entero o más. Los padres obreros no se escandalizan por *un* bofetón; quienes no lo tragan son los padres burgueses que hasta han leídos libros de pedagogía. Para uno de aquellos chicos que tenía que pasarse el día en la escuela de Milani o en un establo con 36 vacas, siempre era preferible la primera: «La escuela siempre es mejor que la mierda» (31).

El sacerdote Milani insistió muchísimo en el dominio del lenguaje. Es el primer instrumento que debe entregarse a la clase obrera para que ésta se haga cargo de sus reivindicaciones.

La metodología utilizada en Barbiana consistía en estar siempre en contacto con la vida real. Los problemas de matemáticas eran vividos; los idiomas modernos practiquísimos. Un instrumento didáctico fundamental lo constituía el diario; a partir de él se aprendía geografía, historia, idiomas —se recibían periódicos extranjeros—, política, lengua, dibujo y hasta matemáticas. La lectura y comentario de los diarios ocupaba un par de horas cada día.

El instrumental de trabajo escolar era colectivo: mesas, libros, diarios y hasta la misma correspondencia. Se trabajaba en común.

Para poder ser críticos frente a su sociedad, los alumnos trabajaban muy seriamente el Evangelio. En Jesús descubrían el prototipo del hombre libre e inconformista. Pasando revista a la Escuela Oficial, afirmaban los alumnos de Barbiana:

> «Te tiras tres años estudiando malas traducciones de poemas antiguos —Ilíada, Odisea, Eneida—. Tres años con Dante. Ni un solo minuto para el Evangelio... Hasta prescindiendo del problema religioso, sigue siendo el libro que debe estudiarse en cada escuela y en cada clase... Incluso haría falta una asignatura exprofeso: repaso del Antiguo Testamento, lectura del Evangelio en una sinopsis, crítica del texto, cuestiones lingüísticas y arqueológicas... ¿Cómo no habéis pensado nunca en ella? Quizá para quien os construyó la escuela, Jesús resultaba un individuo sospechoso: demasiado amigo de los pobres y demasiado poco de las cosas rebuscadas» (32).

(31) Ibíd., pág. 17.

(32) Ibíd., pág. 117.

Bibliografía

BLÁNQUEZ, F.: *Emmanuel Mounier*, Ed. Epesa, Madrid.

BORNE, E.: *Emmanuel Mounier on le combat pour l'homme*, Ed. Seghers.

BUBER, M.: *¿Qué es el hombre?*, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.

CHARDIN, THEILHARD de: *El fenómeno humano*, Ed. Taurus, Madrid.

DÍAZ, C. y MACEIRAS, M.: *Introducción al personalismo actual*, Ed. Gredos, Madrid.

DOMENACH, J. M.: *Mounier según Mounier*, Ed. Laia, Barcelona.

FRÈRES DU MONDE: *Presencia de Mounier*, Ed. Nova Terra, Barcelona.

LACROIX, J.: «L'inspiration personnaliste», *Revue Esprit*; octubre 1973.

LACROIX, J.: *Personne et amour*, Ed. du Seuil, Paris.

LACROIX, J.: *L'échec*, P.U.F., Paris.

LACROIX, J.: *El personalismo como anti-ideología*, Ed. Guadiana, Madrid.

LACROIX, J.: *Historia y misterio*, Ed. Fontanella, Barcelona.

MOUNIER, E.: *Manifiesto al servicio del Personalismo*, Ed. Taurus, Madrid.

MOUNIER, E.: *El personalismo*, Edicions 62, Barcelona.

RICOEUR, P.: *Freud: una interpretación de la cultura*, Ed. Siglo XXI, Madrid.

Reflexión final

El lector ha acertado al sospechar que la antropología metafísica por la que he optado es el Personalismo. Me he esforzado en la honradez al exponer otras concepciones filosóficas en torno al hombre; pero, a la postre, uno muestra siempre aquello que le entusiasma de modo singular. Tal ha sido el caso y así lo comunico. Lo feo e indecente consiste en esconderse bajo unos ropajes de neutralidad, o bien de cientificidad, cuando no hay ni ciencia ni neutralidad posible alguna.

Para mí, la idea de que el ser humano rebasa sus dinamismos neurofisiológicos y psicosociales, es motivo serio para dedicarle a la educación mis energías. Si el hombre fuera exclusivamente algo así como un robot, aunque muy complicado, programado fatalmente por su contorno físico y social, perdería ante mis apetencias mucho interés el trabajo de educar. En cambio, si el hombre es *además* «persona», cuanto hacemos por él sabe siempre a poca cosa.

La muerte de los hombres, dígase lo que se diga, constituye un fracaso. Creer que un educando es «persona» no es ni un saber científico ni tan siquiera una opción política; ahora bien, es aquella hipótesis que le permite al educador *amar* a sus educandos. Pero, ni el amor a los educandos en el acto pedagógico, ni el amor a los conciudadanos en los actos social y político llega jamás a su plenitud. Trabajando con denuedo en el advenimiento del amor queda al descubierto la exigencia de «Otra Cosa» o de «Otra Situación», desde la cual nos entregamos a la Historia. El amor puede entenderse como un eco de lo Absoluto —«Dios creó al hombre a su imagen: lo creó varón y mujer»; Génesis, I, 27—. El Absoluto no se desentiende de cuanto ha lanzado amorosamente a la existencia —«Dios ama todo cuanto existe y no abomina nada de lo que hizo», Sabiduría; XI, 24—.

Según Garaudy —«Le Monde»; 5-X-1977—, la fe se encuentra en el corazón de la política; ésta, antes que ser una técnica, es una reflexión no científica sobre los fines del hombre. La mística, sostiene, es el alma de toda actividad y de toda reflexión políticas. Lo propio hay que decir de la faena educante y de la teoría pedagógica.

El marxista Bloch ha sido un teólogo de la esperanza. La espera histórica del Reino de Dios —la Utopía— ha conferido sentido a la peripecia humana. El hombre «es», pero carece de *consistencia*; por esto la busca procurando alcanzar su propia identidad y bienaventuranza. La amenaza de la muerte y de la nada sólo podemos vencerla, según Bloch, esperando en un *más allá* de lo que somos. Con estas perspectivas, tan poco científicas por cierto, la educación penetra en una dialéctica «historia-eternidad», que le confiere sentido y le inyecta èntusiasmo. El talante de Thomas Münzer —al que Bloch dedica un libro— puede convertirse en el paradigma de todo educador que espera en el Reino de Dios, en la liberación total.

Otras obras del mismo autor

La moral Atea de Albert Camus. Ed. Pubul, 1963.

Reflexiones en torno a la educación. Nova Terra (2.ª ed.).

L'Educació Actual. (en catalán) Ed. Bruguera.

La domesticació del sexe (en catalán) Ed. Andorra.

La juventud actual, nuestro futuro. Ed. Nova Terra.

La actual peripecia de creer. Ed. Nova Terra.

La educación soviética. Ed. Nova Terra.

Con el hombre (Apuntes filosóficos) Ed. Bosch-Teide.

Educació i Escola, dia rera dia. Ed. Pòrtic.

Marx y la religión. Ed. Planeta.

La Educación Permanente. Ed. Salvat.

Educar de otra manera. Publicaciones ICCE.

Educación: desconcierto y esperanza. Ed. CEAC, Col. «Educación y Enseñanza».

La sexualidad: carne y amor. Ed. Nova Terra.

Eidos. (curso de Filosofía, en colaboración). Ed. Vicens-Vives.